

Gerechte Spiele

—

Kohlbergs *Just Community*-Konzept und seine didaktische Umsetzung als digitales Multiplayerspiel im Ethikunterricht der Sekundarstufe I am Beispiel von *Minecraft*

**Wissenschaftliche Hausarbeit
zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen
nach der RPO I v. 24.08.2003**

**Patrick Maisenhölder
Erste Staatsprüfung im Anschluss an das Sommersemester 2016
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Erstprüfer: Prof. Dr. Dr. phil. habil. Matthias Rath
Zweitprüferin: apl. Prof. Dr. phil. habil. Anke Thyen
Studienfach Ethik**

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Erkenntnistheoretische Vorüberlegungen	
2.1 Von Bauarbeitern und Wegweisern.....	12
2.2 Der Konstruktivismus – Die Konstruktivismen?.....	15
2.3 Der Vorwurf des Relativismus.....	22
3. Begriffliche Klärung.....	27
3.1 Medien.....	27
3.1.1 Der Begriff des Mediums und Medienbegriffe.....	27
3.1.2 Der Mensch als homo medialis.....	29
3.2 Normen, Werte und Moral.....	31
3.3 Ethik.....	39
3.3.1 Teilbereiche der Ethik.....	39
3.3.2 Medienethik als angewandte Ethik.....	44
3.3.2.1 Verortung und Aufgabe(n) der Medienethik.....	48
3.3.2.2 Konstruktivismus und (Medien-)Ethik.....	52
4. Ziel(e) des Ethikunterrichts.....	58
4.1 Werte und Ethikunterricht – Vermittlung, Erziehung oder Kompetenzerwerb?.....	58
4.2 Werturteilskompetenz und Medienkompetenz.....	65
4.2.1 Medienkompetenzbegriffe.....	65
4.2.2 Werturteilskompetenz als Teil der Medienkompetenz.....	78
5. Digitale Spiele.....	84
5.1 Was sind (digitale) Spiele?.....	84
5.2 Digitale Spiele als Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen.....	89
5.3 Digitale Spiele und Medienethik.....	91
5.3.1 Funktionsebenen und Handlungsträger.....	91
5.3.2 Genres und Spielmodi digitaler Spiele.....	98

5.3.3 Medienethische Verantwortungsfelder in digitalen Spielen.....	101
5.3.4 Die Begründung von medienethisch Wünschenswertem in digitalen Spielen.....	117
5.3.5 Befragung zu normativen Präferenzen in digitalen Spielen.....	123
5.4 Minecraft.....	143
5.4.1 Was ist Minecraft?.....	143
5.4.2 Digitale Spiele als (medien-)pädagogisches Instrument.....	146
5.4.2.1 Im Allgemeinen.....	146
5.4.2.2 Minecraft im Speziellen.....	151
5.4.3 Befragung zu Nutzungspräferenzen in Minecraft.....	153
6. Kontraktualismus – Kontraktualismen.....	158
6.1 Kontraktualistische Theorien.....	158
6.2 Thomas Hobbes‘ politische Philosophie.....	161
6.2.1 Leben und sozio-ökonomische Umstände.....	161
6.2.2 Der Leviathan.....	164
6.2.2.1 Anthropologische Bestimmungen.....	164
6.2.2.2 Der Naturzustand.....	165
6.2.2.3 Der Vertragsschluss.....	168
6.2.2.4 Personen und Anerkennung.....	171
6.2.2.5 Der Herrscher.....	176
6.2.2.6 Kritik.....	178
6.3 Jean-Jacques Rousseaus politische Philosophie.....	179
6.3.1 Leben und sozio-ökonomische Umstände.....	179
6.3.2 Der Gesellschaftsvertrag.....	181
6.3.2.1 Der Naturzustand.....	181
6.3.2.2 <i>volonté particulière, volonté de tous, volonté générale</i>	184
6.3.2.3 Der Vertragsschluss.....	185
6.3.2.4 Die Herrschenden.....	188

6.3.2.5 Auflösung des Vertrags.....	191
6.3.2.6 Kritik.....	194
6.4 Kontraktualismus, Ethikunterricht und Werturteilskompetenz.....	195
7. Kohlbergs Konzept der <i>Just Community</i>.....	197
7.1 Das Konzept.....	197
7.2 Die virtuelle Just Community.....	204
8. Zusammenführung des Dargestellten und Konzeption des Projekts.....	206
9. Fazit.....	220
10. Anhang.....	I
Anhang 1 – Interviewleitfaden – Vorstellungen des Gesollten in Games...I	
Anhang 2 – Interviews.....	V
Interview 1 – JR (männlich).....	V
Interview 2 – CH (männlich).....	XI
Interview 3 – MB (männlich).....	XIX
Interview 4 – KH (männlich).....	XXV
Interview 5 – CD (weiblich).....	XXXI
Interview 6 – JK (weiblich).....	XXXIX
Interview 7 – DR (männlich)).....	XLVII
Interview 8 – JM (weiblich)).....	LIII
Anhang 3 – Fragebogen zu Nutzungsverhalten in Minecraft.....	LXI
Anhang 4 – Thomas Hobbes – Darstellung.....	LXV
Anhang 5 – Jean-Jacques Rousseau – Darstellung.....	LXVIII
Anhang 6 – (Mögliche) Arbeitsanweisungen.....	LXXII
Anhang 7 – Thomas Hobbes – Originaltextstellen.....	LXXIV
Anhang 8 – Jean-Jacques Rousseau – Originaltextstellen.....	LXXVIII
11. Quellenverzeichnis.....	LXXXIII
12. Eigenständigkeitserklärung.....	CIII

1. Einleitung

Nun hat der Mensch als einziges Lebewesen Sprache; [...] die Sprache dient aber dazu, das Nützliche und das Schädliche, und daher auch das Gerechte und Ungerechte, darzulegen.

- Aristoteles, Politik I, 3

Trotz Unterschiede bei der Konzeption des Ethikunterrichts¹ in den Bundesländern – etwa bei der „Gewichtung religionskundlicher Anteile“ (Thyen 2015) – teilen die Bildungsstandards bzw. Lehrpläne ein Ziel: Sie wollen den Schüler_Innen eine „ethische Grundbildung“ (ebd.) vermitteln, um sie „zu moralisch-praktischer Urteilsbildung und verantwortlichem Handeln“ (ebd.) zu befähigen. Dazu gehört ein Wissen und eine Orientierungsfähigkeit „im Bereich der Grundsätze unseres [...] Handelns“ (Schnädelbach, 1992, 381), welche nicht um ihrer selbst willen angeeignet, sondern „– wenigstens elementar – auf die Perspektive der Schüler_Innen, auf ihre Vorverständnisse und Erfahrungskontexte handlungswirksam zurückbezogen“ werden sollen (Thyen 2015). Es geht bei der durch den Ethikunterricht vermittelten ethischen Grundbildung also nicht nur darum, dass das Wissen als abrufbares Wissen, also *deklarativ* vorhanden ist und in einem weiteren Schritt *theoretisch* auf den Einzelfall angewandt werden kann, sondern auch letzten Endes darum, dass es sich in Handlungen, also *performativ* zeigt. Das Gelernte soll Relevanz für die Lebenswelten und -praxen der Schüler_Innen haben und dort praktisch zur Anwendung kommen.

Eine dieser Lebenswelten ist die mediale Welt, wobei im Diskurs über mediale Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen unter Medien dabei meist nur bestimmte Medien verstanden werden. Mit Harry Pross‘ (1972) technischem Medienbegriff können Medien anhand der technischen Hilfsmittel, die sowohl Sender wie auch Empfänger für das Senden und Empfangen von Nachrichten (nicht) benötigen, ordnen. Mit Faulstich (2006) kann man dieses Ordnungsschema durch die Unterscheidung analoger und digitaler Medien erweitern.

Spricht man von Medien als Lebenswelt(en) von Kinder und Jugendlichen, so wird im Allgemeinen nicht so sehr Primär- und Sekundärmedien (vgl. Pross 1972, 127f.), wie etwa Sprache, Gesten, Bücher oder Gemälde, also Medien, bei denen die Empfänger nur körpergebundene Medien zum Dekodieren benötigen, gesprochen, sondern vielmehr von den aus bewahrpädagogischer Sichtweise als (kinder- und jugend-)gefährdend betrachteten

¹ Ethikunterricht kann je nach Bundesland eine andere Bezeichnung haben. So heißt das Fach in Baden-Württemberg *Ethik*, während es in anderen Bundesländern anders bezeichnet wird. Etwa *Allgemeine Ethik*, *Ethikunterricht*, *Lebenskunde-Ethik-Religionskunde [LER]*, *Praktische Philosophie/Philosophie*, *Philosophie*, *Philosophieren mit Kindern* oder *Werte und Normen* (vgl. Thyen 2015). Im Folgenden wird immer, wenn von Ethik oder Ethikunterricht gesprochen wird, jedes dieser Fächer implizit mit eingeschlossen.

Tertiärmedien, wie dem Fernsehapparat oder dem Kino (vgl. ebd., 128) und vor allem den Quartärmedien (vgl. Faulstich 2006, 10) bei denen sowohl der Sender, wie der Empfänger technische Geräte zu En- bzw. Dekodieren benötigen. Zu den Quartärmedien zählen digitale Medien, wie der Computer, das Internet (vgl. ebd.) und Anwendungen, die sich des Computers und des Internets bedienen, wie etwa soziale Netzwerke. Medien der ersten zwei Medientypen erscheinen oft als die zu fördernden Medien und ihr Gebrauch als wenig schädlich². Medien, die den letzten zwei Medientypen zuzuordnen sind, werden aus bewahrpädagogischer Sicht jedoch als gefährlich eingestuft – vor allem für Kinder und Jugendliche und deren Entwicklung (vgl. etwa Spitzer 2006; Spitzer 2014). Die Forderung lautet, die „gute Buchkultur gegen schlechten Medienkonsum“ (Kerlen 2005, 43) zu verteidigen.

Die Quartärmedien scheinen sogar noch einmal gefährdender zu sein als die Tertiärmedien, da man mit ihnen nicht nur vermeintlich schäd- und schändliche Medienprodukte rezipieren kann, sondern sie „dem einzelnen Nutzer erlauben, selbst mit pragmatisch überschaubarem Aufwand und befriedigenden Ergebnissen zum Produzenten zu werden“ (Rath 2014, 10)³. Die Nutzer_Innen sind nicht mehr nur Rezipienten_Innen, die mediale Inhalte von Produzent_Innen vorgesetzt bekommen. Vielmehr verschwimmen die Grenzen zwischen Nutzer und Produzent, weshalb Bruns vom *Prodotzter* oder *produser* und von *Prodotzung* oder *produsage* (vgl. Bruns 2009) spricht. Dazu kommt, dass die selbst hergestellten Medienprodukte schnell über Netzwerke, die das Internet nutzen, Verbreitung finden können. Dies ermöglicht *Cyber-Mobbing*, *Sexting*, das Verletzen des Rechtes am eigenen Bild durch das Erstellen und/oder Weiterversenden von mitunter peinlichen Bildern und Videos oder aber das Schreiben und Lesen rassistischer, sexistischer oder homophober Posts, um nur einige Gefährdungspotentiale aufzuzählen.

² Das war nicht immer so. Die Geschichte der „Medienmoralisierung“ (Kerlen 2005, 43) ist lang und beginnt spätestens bei der Schriftkritik in Platons Dialog *Phaidros* (vgl. Platon, *Phaidros* 275a f.), in dem er auf die Schädlichkeit der Schriftlichkeit für das Erinnerungsvermögen der Lerner_Innen hinweist.

³ Rath (2014, 10) weist daraufhin, dass Faulstich mit der Digitalisierung als Alleinstellungsmerkmal quartärer Medien zu kurz greift. Wenn sich Tertiärmedien dadurch auszeichnen, dass „bei deren Gebrauch sowohl Sender wie Empfänger Geräte benötigen“ (Pross 1972, 128), spricht, es nur darum geht, dass bei sowohl bei der En- wie bei der Dekodierung ein technisches Gerät benötigt wird, dann können auch der Computer, Computerprogramme und das Internet zu Tertiärmedien gezählt werden. Denn beim Unterschied zwischen Analogizität und Digitalität geht es lediglich um die Unterschiedlichkeit dessen, was En- und Dekodiert wird. Das wirklich neue an den „neuen Medien“ ist, dass sie spätestens unter den Bedingungen des *Web 2.0* die Grenzen zwischen Nutzer_Innen und Produzent_Innen verschwimmen und sie zu *Prodotzern* werden lassen (vgl. Bruns 2009). Um das fassen zu können, muss man jedoch weg von einem rein technischen und seinen Medienbegriff mindestens um einen sozial-institutionellen Medienbegriff (vgl. Bonfadelli 2002, 12) erweitern.

Medienpädagogische Maßnahmen sollen die Kinder und Jugendlichen in diesen Welten handlungsfähig machen. Das heißt, dass es sowohl darum geht, Medienkompetenz im Sinne Baackes (1999, 34f.) zu entwickeln, sie also dazu befähigen, auf ihrem Wissen über Medien selbige nutzen und gestalten zu können, aber eben auch darum, dass sie im Sinne der Medienkompetenz als Medienkritik verantwortungsvoll mit den Möglichkeiten umgehen. Verantwortung kann dabei mit Karmasin (2005, 36) knapp gefasst folgendermaßen verstehen: „Alles tun können, aber nicht alles tun wollen!“. Das gilt sowohl für die Möglichkeiten, welche die jeweiligen Medien bieten, aber auch für die dargestellten Handlungsmöglichkeiten, Verhaltensweisen und (die darin implizit enthaltenen oder in den Medien expliziten geäußerten) Werturteile. Zu letzteren müssen Kinder und Jugendliche Abstand nehmen und sie auf ihre ethische Legitimation hin überprüfen können bevor sie sie, wenn überhaupt, in eigene Handlungen überführen oder selbige davon leiten lassen. Dies ist ebenfalls ein Aspekt des verantwortungsvollen Umgangs mit Medien.

Ein medienpädagogisch reflektierter Ethikunterricht scheint dabei vor allem für letzteres – die Stärkung der Medienkritikkompetenz – gut geeignet zu sein, da es dort fachbedingt um die Ausbildung eines „ethische[n] und also philosophische[n] Orientierungswissen[s]“ (Thyen 2002, 184) geht, mit der Lebenspraxen und damit auch immer die Medienpraxen analysiert, aus ethischer Sicht bewertet und gegebenenfalls – durch Orientierung an ethischen Prinzipien und die Anwendung der selbigen auf den Handlungsbereich und unter Einbeziehung der Sachgesetzmäßigkeiten des selbigen – verändert werden können.

Die Ausbildung normativ reflektierter Medienkompetenz ist jedoch nicht nur für den Bereich der sozialen Netzwerke, wie *Facebook* oder *Instagram*, der Instantmessagingprogramme wie *WhatsApp* oder *Treema* oder der Videoportale, wie *YouTube* oder *MyVideo* und für sonstige Kinder der „Mutter aller Medien“ (Rath 2003b, 59f.), also des Internets notwendig, sondern auch für einen anderen Teil der medialen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen: für digitale Spiele.

Dieser Bereich ist, wenn man sich etwa die Ergebnisse der KIM- und JIM-Studien 2014 anschaut, für Kinder und Jugendliche nicht unwichtig. 62% der Befragten der KIM-Studie 2014 gaben an, mindestens ein- oder mehrmals pro Woche Computer-/Konsolen-/Onlinespiele zu spielen (vgl. KIM-Studie 2014, 10), während 45% der Befragten der JIM-Studie 2014 mehrmals pro Woche oder sogar täglich Computer-/Konsolen-/Onlinespiele nutzen (vgl. JIM-Studie 2014, 11). Einige der erhobenen Lieblingsspiele der Befragten verfügen neben dem Einzelspielermodus auch über einen (Online-)Mehrspielermodus oder können sogar nur im Internet im Mehrspielermodus gespielt

werden (vgl. KIM-Studie 2014, 54; JIM-Studie 2014, 43). Auch gesamtgesellschaftlich zeigt sich laut Statistiken des *Bundesverbandes Interaktive Unterhaltungssoftware*, dass digitale Spiele weit verbreitet sind und wohl weitere Verbreitung erfahren (vgl. www.biu-online.de). Damit stieg und steigt ebenfalls die Anzahl derer, die digitale Spiele nicht nur im Einzelspieler-, sondern auch online im Mehrspielermodus spielen (vgl. ebd.). In welchem Modus oder in welchen Modi man auch immer digitale Spiele spielt: Medienkritikfähigkeit spielt in jedem Modus eine wichtige Rolle.

Und zwar deshalb, weil das Spielen – so Sicart, der das aristotelische Konzept von Vermögen und Verwirklichung aufgreift (vgl. Aristoteles, Met. IX) – „brings to life what a designer composed and plotted“ (Sicart 2013, 20). Sprich: die Spieler_Innen verwirklichen die durch die Entwickler_Innen eingebauten Möglichkeiten. Die Kriterien, anhand derer sie entscheiden, welche Möglichkeiten wirklich werden sollen, sind Wertungen, die aus verschiedenen Quellen stammen können.

Die Entscheidungen, die Spieler_Innen treffen, können etwa durch instrumentelle Überlegungen bedingt sein – Welche Mittel sind für welche Zwecke am dienlichsten? –, sie können durch ästhetische Präferenzen beeinflusst werden – Was finde ich schön? –, durch das Verlangen danach, Erfahrungen durch Handlungen zu machen, die man außerhalb des Spiels nicht machen will⁴ oder kann⁵ – Wie fühlt sich an, X zu tun, Situation Y zu erleben oder Z zu

⁴ Dem *Meta-Emotionen-Ansatz* zufolge können Medienrezipient_Innen „[w]ährend der Rezeption von [...] primär aversiven Inhalten [...] gleichzeitig negative Stimmungen im Hinblick auf die Inhalte, und positive Meta-Emotionen empfinden“ (Trepte/Reinecke 2013, 71). Die negativen Stimmungen werden auf der Meta-Ebene als positiv bewertet, weil die Rezipient_Innen „ein Interesse haben, neue oder fremdartige Emotionen zu erfahren“ (ebd.) und, „weil sie die Inhalte und die empfundenen Emotionen als besonders bedeutungsvoll empfinden“ (ebd.). Die Rezipient_Innen bewerten es als positiv, dass sie die Möglichkeit haben, ein neues und vielleicht auch negatives Gefühl empfinden zu können, weil es ihr Emotionserfahrungsrepertoire erweitert, sie sich selbst aber gleichzeitig nichts zu Schulden kommen lassen (müssen). Etwa dann, wenn man ein digitales Spiel spielt und man so handelt, wie man in Wirklichkeit nicht handeln möchte – man beispielsweise unmoralisch handelt, weil man wissen will, wie es sich anfühlt – gerade aber die sichere Anteilnahmemöglichkeit an der (simulierten) Situation schätzt.

⁵ Klimmt (vgl. 2006, 95f.) weist darauf hin, dass digitale Spiele Lebenserfahrungen simulieren können. Dieses Einnehmen einer Rolle im fiktiven Raum kann äußerst reizvoll sein, da zum einen „[a]ufgrund der vom Spielprogramm simulierten Kontextbedingungen [...] die Spieler/innen gewissermaßen am eigenen Leibe [erfahren], wie >es ist< bzw. wie >es sich anfühlt<, diese Rolle innezuhaben und auszuüben. Sie erleben in stellvertretend-simulierter Weise den Druck, der auf Profisportler/innen lastet, die Faszination moderne (Waffen-)Technologie einzusetzen [...], das Triumphgefühl, einen wirtschaftlichen Konkurrenten zu überflügeln, die Macht eines Feldherren usw.“ (ebd., 99). Das heißt, die Spieler_Innen können durch digitale Spiele Rollen einnehmen, deren Einnahme im realen Leben schwierig oder unmöglich scheint, deren Einnahme sie aber wünschenswert finden. Positiv wird es deshalb erlebt, weil „[d]urch die interaktiv-dynamische Bindung von Unterhaltungsnutzern an ihre Medienfiguren [...] die narrativen Eigenschaften und Bezüge der Figuren mit dem Selbst der Nutzer(innen) verflochten [werden]; es findet eine Verschiebung der Selbstwahrnehmung in Richtung des Avatars statt“ (Hefner/Klimmt 2012, 54). Die Identifikation mit der Spielfigur und die Selbstzuschreibung der positiven Eigenschaften der selbigen verringert also die Diskrepanz zwischen dem tatsächlichen Selbst und dem Wunschselbst (vgl. ebd., 57), da zumindest für den Zeitraum des Spielens die Eigenschaften der Spielfigur „Bestandteil der Selbstwahrnehmung der Spielerinnen und Spieler [werden]“ (ebd.,

sein? –, durch die eingenommene Rolle und die Orientierung am vorgestellten Professionsethos der selbigen – Wie verhält sich ein Polizist? – oder auch durch das eigene Wertgefüge – Was ist das Richtige? Was ist moralisch geboten? Was halte ich für gut? – oder durch eine Mischung der verschiedenen Faktoren und auch weitere, nicht genannte Faktoren.

Durch diese präferenzbasierten Entscheidungen werden Handlungsmöglichkeiten realisiert, die die Entwickler_Innen in das jeweilige Spiel einprogrammiert haben. Sicart bezeichnet Spieler_Innen deshalb als „ethical co-creators of the ludic experience of computer games“ (Sicart 2009, 226). Doch im Bereich der digitalen Spiele gilt ebenfalls, dass nicht alles, was möglich ist, alles was man tun kann, auch durch die Spieler_Innen realisiert werden sollte. Gerade im Mehrspielermodus eines Spiels kann es dazu kommen, dass die Möglichkeiten und Freiheiten, die den Spieler_Innen gegeben sind, Handlungen ermöglichen, die aus (medien-)ethischer Sicht nicht wünschenswert sind. Die Entwickler_Innen von digitalen Spielen mit Mehrspielermodus scheinen sich dessen bewusst zu sein und weisen Spieler_Innen deshalb oft durch entsprechende Hinweise daraufhin, dass sich das Spielerlebnis im Onlinemehrspielermodus ändern kann. *Game experience may change during online play* heißt es in den Ladebildschirmen von Spielen daher oft. McCormick (2001, 282f.) beschreibt sehr gut, was Spieler_Innen begegnen kann und auf was sie sich gefasst machen müssen, wenn sie sich in den Onlinemehrspielermodus begeben:

„Playing video games over the Internet does have a peculiar problem. As anyone who has sent or been the recipient of a hostile, rude, or demeaning email, the faceless anonymity of the Internet makes it easier to disrespect people’s value as humans. We are all prone to say or do things to people over the Internet that we would never consider saying or doing to them in person. It is not uncommon for [...] video game players on the Internet to exchange demeaning, insulting, and disrespectful comments to each other. And all too often, these comments have a nasty sexist or anti-homosexual ring to them, making the connotations even uglier. Blasting someone into bloody pieces with a rocket launcher and then typing, “Die, bitch!!” or “Down on your knees, cocksucker!” is troubling [...] on several levels, and for good reason.“

Aber nicht nur Beleidigungen können die Spieler_Innen erwarten. Auch andere Formen nichtwünschenswerten Handelns sind im oder um das Spiel herum zu finden. Etwa das Betrügen durch Cheats, Diebstahl, mutwillige Zerstörung von virtuellem Besitz, unfaire Spielweisen, wie die Nutzung zu starker, also nicht balancierter Waffen oder Charakterklassen oder die (Aus-)Nutzung von Programmierfehlern, das Nichteinhalten von Abmachungen, das Hacken anderer Spieler_Innen, Mobbing im Spiel und darüber hinaus,

54). Die Entscheidung, ein starker aktiver Kämpfer statt ein passiver Heiler zu sein, könnte sich beispielsweise daraus speisen.

etwa durch Video- oder Tonaufnahmen der Spieler_Innen auf Videoportalen oder das sogenannte *Swatting*, bei dem die IP-Adresse von Spieler_Innen genutzt wird, um ihren Wohnort zu erfahren und zu diesem (oft bewaffnete) Einsatzkräfte zu schicken, die durch eine entsprechende Falschmeldung davon ausgehen, dass dort ein Mord geschehen ist, eine Geiselnahme stattfindet oder ähnliches und gegebenenfalls eine Hausstürmung durchführen. Die Liste ethischen Fehlverhaltens in digitalen Spielen und um digitale Spiele herum wäre weiter fortsetzbar.

Die Frage, die sich stellt, ist die danach, wie man damit umgehen kann und soll – zumindest aus pädagogischer Sicht: Wie soll man Schüler_Innen auf die Zurschaustellung und das Vorleben (medien-)ethisch bedenklicher Handlungspräferenzen vorbereiten und wie kann ein verantwortlicher Umgang mit dem Medienmöglichen gelehrt werden?

„Ziel medienerzieherischer und werterzieherischer Interventionen muss die Fähigkeit sein, in der ‚Medienaneignung‘ (Schorb 2009) zugleich die kritische Distanz zu den angebotenen Handlungspräferenzen zu wahren und die impliziten Wertangebote auf ihre Verallgemeinerbarkeit hin zu beurteilen“ (Rath 2015, 17). Das heißt, medienpädagogische Maßnahmen, aber auch medienpädagogisch reflektierter Ethikunterricht haben nicht vorrangig das Ziel, Werte zu vermitteln, also konkrete Werte auf den Lernenden zu übertragen, sodass die Schüler_Innen ihr Handeln daran ausrichten und verwerfen, was diesen nicht entspricht, sondern Schüler_Innen sollen vor allem dazu befähigt werden, das Angebotene reflektieren und auf seine ethische Legitimierung – beispielsweise durch das Fragen nach der Verallgemeinerbarkeit des Wertangebots – hin überprüfen zu können und ihre Überlegungen in Handlungen einfließen oder übergehen zu lassen.

Schüler_Innen soll also eine *Werturteilskompetenz* vermittelt werden, die es dem handelnden Subjekt ermöglicht, zu entscheiden, ob *„man diese Werte/Präferenzen/Maximen auch verantworten kann“* (ebd., 13, Hervorhebung im Original). Mit Verantworten-können ist unter anderem gemeint, dass die Schüler_Innen befähigt werden, Werte/Präferenzen/Maximen darauf hin zu prüfen, ob sie ihren Geltungsanspruch auf Richtigkeit intersubjektiv einlösen könn(t)en. Denn,

„[d]ass man Entscheidungen und Einstellungen vor sich selbst und anderen begründen muss, dass Beziehungen auf wechselseitiger Anerkennung und Achtung beruhen, das kennen [Kinder und] Jugendliche. Das Wissen, das Schüler erwerben, wenn sie in Methoden, Begriffe und Modelle eingeführt werden, an denen sie sich orientieren können, wenn sie Beurteilungen, Haltungen und Einstellungen auf ihre Angemessenheit, auf ihre Berechtigung hin überprüfen wollen, ist philosophisches Wissen und im Speziellen ein Wissen aus dem Bereich der Praktischen Philosophie, ethisches (Fach-)Wissen“ (Thyen 2002, 184).

Die Vermittlung eines Teils dieses Wissens und die Ausbildung der Werturteilskompetenz im Bereich der digitalen Spiele soll durch ein Projekt unterstützt werden, das in dieser Arbeit ausgearbeitet und vorgestellt werden soll. Es kann als medienpädagogisches Projekt oder als Projekt für den medienpädagogisch reflektierten Ethikunterricht angesehen werden, das dazu dient, den Aufbau oder die Verbesserung dieser Werturteilskompetenz zu stärken und zwar speziell im Bezug auf den Bereich der (Online-)Mehrspielerspiele. Zwar ist es nicht unwichtig, Werturteilskompetenz auch im Einzelspielerbereich zu stärken, doch halte ich den Mehrspielerbereich zunächst für den wichtigeren, weil es dort nicht nur um die weltbildgenerierende Funktion der digitalen Spiele für die einzelnen Spieler_Innen und Fähigkeit zur Abstandnahme vom und Bewertung des Rezipierten geht, sondern die Spieler_Innen durch ihre Handlungen zusätzlich noch mit anderen Spieler_Innen und damit Personen interagieren. Das heißt, dass dort auch Anerkennung und Achtung gegenüber nichtfiktiven Personen eine Rolle spielen und eine Verletzung der selbigen möglich ist.

Für das Projekt soll auf Kohlbergs Konzept der *Just Community* zurückgegriffen werden, welches von ihm für die Umsetzung an Schulen erstellt wurde und die moralische Urteilsfähigkeit von Schüler_Innen schulen und diese – gemäß seiner herausgearbeitete Stufen moralischen Urteilens (vgl. Kohlberg 1996) – verbessern, das heißt auf höhere Begründungsstufen heben soll (vgl. Oser/Althof 2001, 252f.) und zwar dadurch, dass die Schüler_Innen zusammen mit den Lehrerinnen und Lehrern aufgefordert sind, ihre Schule gemeinsam zu gestalten. Das bedeutet, dass die Schülerschaft und die Lehrkräfte gemeinsam die Wertorientierungen und Verhaltensregeln für die Schule festlegen und so eine gemeinsame, intersubjektiv teilbare Ordnungsvorstellung hervorbringen.

Durch die Mitgestaltungsmöglichkeiten der eigenen Schule, die das Konzept bietet, sollen die Schüler_Innen zum Argumentieren angeregt werden und das Urteilen soll gleichzeitig mit Handeln verbunden werden (vgl. Althof/Stadelmann, 2009, S. 28). Dadurch soll die moralische Argumentations- und Urteilsfähigkeit an realen, sich für die Schüler_Innen, aber auch Lehrerinnen und Lehrer ergebenden Problemen geschult werden, was auch der von Thyen (vgl. 2015) geforderten Rückbindung des ethischen Orientierungswissen an die Lebenswelt und die lebensweltlichen Probleme entspricht. Außerdem soll die moralische Urteilsfähigkeit stetig verbessert und, wie bereits erwähnt, mit einer Handlungskomponente verbunden werden. Letztlich soll die Legitimation von Sollenssätzen durch Verallgemeinerungsfähigkeit oder die Zustimmung aller davon Betroffenen gelernt werden, aber auch erkannt werden, dass es sein kann, dass manchmal nur ein Mehrheitsentscheid über die Geltung einer bestimmten Norm entscheiden kann – ein Mehrheitsentscheid jedoch, der

immer noch verbessert, d.h. zu höherer Zustimmung unter den Schüler_Innen und Lehrer_Innen gebracht werden kann (vgl. ebd., 236f.).

In dieser Arbeit wird das Konzept der *Just Community* jedoch nicht auf die Institution Schule angewandt, sondern auf das digitale Spiel *Minecraft* (2011). Die Schüler_Innen, die am geplanten Projekt teilnehmen, sollen eine *Just Community* in *Minecraft* gestalten. Das Spiel wurde zum einen deshalb gewählt, weil es trotz seines für digitale Spiele relativen hohen Alters und seiner grafischen Schlichtheit – laut KIM- und JIM-Studie 2014 (vgl. KIM-Studie 2014, 56; JIM-Studie 2014, 42f.) – sowohl bei Kindern als auch bei Jugendlichen immer noch auf Beliebtheit stößt. Es wurde außerdem ausgewählt, da *Minecraft*, wie eine Reihe anderer Spiele, wie etwa *DayZ* (2013) oder *Don't starve together!* (2014), es schafft, das für die hobbes'sche und rousseau'sche Vertragstheorie wichtige Gedankenkonstrukt des Naturzustandes zu simulieren, ohne durch eine hohe Altersbeschränkung ungeeignet zu sein. Dies ist deshalb wichtig, weil im Zuge des Projekts diese beiden Vertragstheorien genutzt werden sollen, um den Schüler_Innen das Konzept des Kontraktualismus näher zu bringen, das ein ethisches Argumentations- und Legitimationsmuster ist und ethische Prinzipien und Grundsätze bereitstellt (vgl. Thyen 2015), was, wie oben erwähnt, eine wichtige Komponente ethischer Orientierungsfähigkeit darstellt. Zum anderen ermöglicht *Minecraft* die Simulation einer Gemeinschaft, in der die Schüler_Innen mit ihren Avataren „zusammenleben“ und deren Gestaltung, erstens von ihnen als „ethical co-creators of the ludic experience of computer games“ (Sicart 2009, 226) abhängt und zweitens anhand der kontraktualistischen Theorie gestaltet werden kann. Denn in *Minecraft* können die Schülerinnen und Schüler gemeinsam auf einem Server die Umwelt und die soziale Welt gestalten. Ziel ist es, dass die Schüler_Innen sich durch das Spielen, ihrer Rolle als moralische Akteure bewusst werden und auch der Verantwortung, die ihnen diese Rolle auferlegt: die Verantwortung, wie die Spielwelt (moralisch) gestaltet ist oder werden soll. Durch die Verbindung mit der Handlungskomponente wird das ebenfalls deutlich. Diese Verantwortung für die oder Teile der Gestaltung der Spielwelt tragen sie aber nicht nur während des Projekts, sondern im Allgemeinen im Bereich der digitalen Spiele. Diese Verantwortung sollen sie wahrnehmen lernen, um ihre virtuelle Gemeinschaft durch ethische, intersubjektiv teilbare Prinzipien und Regeln zu gestalten.

Im Anschluss daran und als Abschluss des Projekts, sollen die Schüler_Innen ihr erworbenes Wissen und ihre neu erlernten Fähigkeiten nutzen, um Überlegungen zu einem allgemeinen Verhaltenskodex im Bezug auf Onlinemehrspielerspiele und die Bereiche, die damit zusammenhängen, anzustellen. So sollen andere, für *Minecraft* weniger relevante Aspekte, die

jedoch in anderen digitalen Mehrspielerspielen auftauchen können, mit bedacht und vor allem ethisch reflektiert werden. Letztes Ziel ist also die Ausarbeitung eines allgemeinen Verhaltenskodex für den Onlinemehrspielerbereich, ähnlich dem Pressekodex für den Bereich des professionellen Journalismus oder den Richtlinien der *Netiquette*, also den Benimmregeln der Onlinekommunikation.

Für die Arbeit soll auf die Ergebnisse aus zwei empirischen Erhebungen zurückgegriffen werden. Bei dem einen wurden die Nutzungspräferenzen im Bezug auf *Minecraft* abgefragt (N = 114). Die Ergebnisse sollen als kleine Orientierungshilfe für die Gestaltung des Projekts dienen und sicherstellen, dass es nicht zu weit von den Nutzungsgewohnheiten der Spieler_Innen entfernt ist, was der Lebensweltrückbindung zuträglich ist.

In der anderen Erhebung, die ein problemzentriertes Interview (vgl. Keuneke 2005, 259) darstellt, geht es um die normativen Präferenzen von Gamer_Innen im Allgemeinen (N = 8). Dabei wurden fünf männliche und drei weibliche Personen befragt. Die Ergebnisse dienen, da sie empirischer und damit deskriptiver Natur sind, nicht der Begründung dessen, was sein soll. Denn dann würde man von Sein auf Sollen schließen, was – spätestens seit Hume darauf aufmerksam machte – keine Gültigkeit mehr beanspruchen kann (vgl. Hume 2011, 409). Vielmehr dienen sie der Sichtung des Handlungsfelds. Diese „empirische Perspektive“ (Rath 2010) ist für die Medienethik als angewandte Ethik notwendig, da „Medienethik [...] Informationen über das Handlungsfeld und der darin agierenden Protagonisten, für die sie Geltung beansprucht, [benötigt]“ (ebd., 138), um das empirisch Erhobene in ihre normativen Überlegungen mit einbeziehen und sachadäquate Aussagen machen zu können. So soll vermieden werden, dass das ethisch Geforderte völlig an den Sachgesetzmäßigkeiten des Handlungsfelds und den tatsächlich vertretenen normativen Vorstellungen vorbeigeht und realitätsfremd wird. Im Fall dieser Arbeit dient die Erhebung der tatsächlich vertretenen Handlungspräferenzen ebenfalls dazu, das (medien-)ethisch Geforderte empirisch rückzubinden. So kann man beispielsweise aufzeigen, dass (medien-)ethisch gefordertes Verhalten schon praktisch umgesetzt und tatsächlich für gefordert angesehen wird, was als Argument für die potentielle intersubjektive Teilbarkeit oder Geltungsfähigkeit der Ansprüche oder deren Umsetzbarkeit gelten kann. Dies kann die Argumentation unterstützen, wenn auch nicht Sollenssätze begründen. Die Begründung muss anders geleistet werden. Beispielsweise durch das Begründungsmuster des Kontraktualismus, das den Schüler_Innen durch das Projekt näher gebracht werden soll.

Zusammengefasst lässt sich sagen: Ziel dieser Arbeit ist es also ein Projekt auszuarbeiten und vorzustellen, das dazu dienen soll die Werturteilskompetenz von Schüler_Innen im Bezug auf den (Online-)Mehrspielermodus von digitalen Spielen und damit zusammenhängende Bereiche zu stärken. Dabei wird davon ausgegangen, „dass Jugendliche nicht einfach Wertvorstellungen aus medialen Angeboten übernehmen, sondern eigene, sozialisatorisch vorgeprägte Wertvorstellungen an Medienangebote, auch an präferierte Medienangebote, anlegen [...]“ (Marci-Boehncke / Rath 2010, 6). Dies gilt auch für digitale Spiele. „Players are not passive subjects: players reflect on their actions and their presence in the game world. Again, players are moral beings using their ethical thinking to make meaningful choices in the context of the game experience“ (Sicart 2009, 225). Zusätzlich wird aber von einem Systematisierungsbedarf der vorhandenen moralisch-praktischen Urteilskraft und der vorhandenen Wertvorstellungen ausgegangen. Zur systematischen und methodischen Unterfütterung der schon vorhandenen moralisch-praktischen Urteilskraft und Wertvorstellungen der Schüler_Innen soll ihnen deshalb das Konzept des Kontraktualismus vorgestellt werden, welches sie auf das digitale Spiel *Minecraft* anwenden sollen, um in selbigem eine *Just Community* zu gestalten. So lernen sie zum einen, ein ethisches Begründungsmodell kennen, das ihre ethische Orientierungsfähigkeit um einen Aspekt erweitert und verbessert, zum anderen lernen sie, das Modell auf einen Lebensweltbereich mit seinen spezifischen Frage- und Problemstellungen anzuwenden. Außerdem wird das Argumentieren und Urteilen auch an das Handeln rückgebunden, was die Schüler_Innen zum einen dazu zwingt, nicht nur über Begründungs-, sondern auch Motivationsfragen nachzudenken und zum anderen wird so das Handeln gemäß dem eigenen moralischen Präferenzurteil eingeübt. Zuletzt sollen die Überlegungen und das während des Projekts Erlernte in einen Verhaltenskodex für Onlinemehrspieler Spiele und angrenzende Bereiche münden, um die Perspektive nochmals zu erweitern.

Dafür soll auf die Ergebnisse von zwei empirischen Erhebungen zurückgegriffen werden. Bei der einen handelt es sich einmal um eine quantitative Erhebung mittels Onlinefragebogen. In ihr wurden die Nutzungspräferenzen im Bezug auf *Minecraft* abgefragt. Bei der anderen Erhebung, die ein problemzentriertes Interview darstellt (vgl. Keuneke 2005, 259f.), ging es um die Frage nach den moralischen Präferenzen von Spieler_Innen im (Online-)Mehrspielermodus. Erstere soll dazu dienen, Orientierung bei der Gestaltung des Spielteils des Projekts zu geben. Letztere soll als Unterstützung für die ethische Argumentation dienen. Dabei ist jedoch, wie bereits erwähnt, festzuhalten, dass empirische Erhebungen nie als Begründung für moralische Sollenssätze genutzt werden können, diese

aber untermauern können, indem sie aufzeigen, wie in den Handlungsbereichen tatsächlich verfahren wird bzw. welche Schwierigkeiten sich durch die Sachgesetzhkeiten ergeben.

2. Erkenntnistheoretische Vorüberlegungen

2.1 Von Bauarbeitern und Wegweisern

*Man sagt mir: >>Du verstehst doch diesen Ausdruck?
Nun also, - in der Bedeutung, die du kennst, gebrauche auch ich ihn.<<
Als wäre die Bedeutung ein Dunstkreis, den das Wort mitbringt
und in jederlei Verwendung hinübernimmt.*

- Ludwig Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen § 117

Der *Zauber Platons* (Popper 1975) ist seit der Moderne und spätestens seit der Postmoderne größtenteils verflogen. Zu viele Vorannahmen sind für seine Behauptungen nötig und zu viele Fußnoten gibt es mittlerweile zu ihm, die seine Annahmen unglaublich erscheinen lassen. Philosophiegeschichtlich sind seine theoretischen Überlegungen unbestreitbar von enormer Wichtigkeit, da jede Negation immer nur eine bestimmte, das heißt, auf etwas anderes gerichtete sein kann und seine Gedanken somit die Überlegungen der philosophischen Denker nach ihm angestoßen und vor allem geprägt haben – selbst, wenn sie sie verworfen haben, sind sie durch das auf sie gerichtete Verwerfen von ihnen beeinflusst worden. Es wurde auch nicht alles (gleich) verworfen, sondern manches auch in positiver Form behalten. Ersteres ist jedoch mittlerweile der Regelfall. Spätestens seit Kants *Kritik der reinen Vernunft* scheint die Vorstellung eines Ideenhimmels nicht beweis- oder widerlegbar und die Idee einer Ideenschau Anmaßung zu sein und mit dem Siegeszug demokratischer und/oder liberaler Theorien ist Platons „Expertokratie“ (Römpf 2008, 88) in der politischen Philosophie nicht mehr vertretbar – zumindest nicht mehr mit den gleichen Argumenten begründbar. Die enge Verschlungenheit zwischen Platons Erkenntnis- und politischer Theorie macht es zusätzlich noch schwieriger seine politischen Vorstellungen heute für umsetzbar zu postulieren.

Eine weitere These, die Schwierigkeiten mit sich bringt, stellt er in seinem Dialog *Kratylos* auf. Dort behauptet er, dass „die Benennungen [...] den Dingen von Natur zu[käme]“ (Platon, *Krat.*, 390e). Dieser „Bedeutungsrealismus“ (ebd.), der davon ausgeht, dass „es [...] Bedeutungen [gibt], die mit der Natur der in ihnen gemeinten Gegenstände übereinstimmen“ (ebd.), dass es also „wahre[...] Namen der Dinge [gibt]“ (ebd.) ist schwierig zu halten. Wir können zwar behaupten, dass ein Wort das richtige Wort für etwas ist, doch würde es schwer fallen, zu beweisen, dass es sogar das *eigentlich* oder *an sich* richtige Wort ist. Denn ein Ding mag zwar in einem Sprachkreis unter einem bestimmten Namen bekannt sein, jedoch wäre es auch möglich, dass sich der Name ändert – und trotzdem wären weiterhin wahre Aussagen über das Bezeichnete möglich. Die Lehre von den eigentlich richtigen Namen scheint auch im

Hinblick auf die Sprachenvielfalt problematisch. Welche Sprache sollte die sein, die die Dinge richtig benennt und warum?

Zum anderen kommt Wörtern keine Bedeutung *an sich* zu. Wenn wir Wörter benutzen, so können teilweise oder sogar völlig andere Konzepte dahinterstecken als es bei einem anderen Sprecher der Fall ist. Doch nicht nur das: es gibt auch Wörter oder Wortarten, die nur kontextuell und relational Sinn machen – sie können gar nicht ein Bestimmtes bezeichnen. Man denke etwa an Personal- oder Possessivpronomen. Sie machen nur in Kontexten und im Hinblick auf die sprechende Person Sinn. *Ich, Du, Er, Sie* können viele sein.

Viel wichtiger für wahre Aussagen oder gelingende Kommunikation als ein wie auch immer überprüfbares Übereinstimmen des Wortes mit dem Ding und des Dinges mit dem Wort, also die eigentlich richtige Benennung, ist es deshalb, einen geteilten oder „gemeinsame[n] Hintergrund“ (Tomasello 2011, 86) zwischen den agierenden Subjekten zu haben oder herzustellen. Dieser kann als „alles, was [...] beide wissen“ (ebd.) und von dem beide wissen, dass es der jeweils andere weiß, bezeichnet werden (vgl. ebd.). Nur auf diesen geteilten Hintergrund – zumindest implizit – rekurrierend, gelingt Kommunikation. Man stelle sich Wittgensteins Bauarbeiter vor, der seinen Gehilfen anweist, ihm eine Platte zu geben und dafür nur das Wort „Platte“ benutzt (vgl. Wittgenstein, PU 19f.). Der Bauarbeiter muss dafür wissen, dass das, was er möchte, in seinem Sprachkreis als *Platte* bezeichnet und, dass man einen Befehl auch durch die Äußerung eines einzigen Wortes in einem bestimmten Tonfall tätigen kann. Ebenso muss es sein Gehilfe wissen. Auch er muss wissen, auf welchen Begriff und über den Begriff vermittelt, auf welches Ding das Wort *Platte* rekurriert. Außerdem muss er wissen, dass das, was der Bauarbeiter sagt, kein Deskriptiv-, sondern ein Imperativsatz ist. Zusätzlich dazu müssen beide jeweils vom anderen wissen, dass er es weiß. Ansonsten könnten sie nicht sicher sein, ob ihre kommunikative Absicht erkannt und in eine Handlung umgesetzt wird, die sie beabsichtigt hatten. Sie müssten dann dem jeweils anderen zunächst erklären, was sie meinen, wenn sie X sagen oder den Anderen fragen, was er denn unter X versteht. Gelungene und möglichst störungsfreie Kommunikation setzt „Rekursivität“ (Tomasello 2011, 106) voraus.

Man könnte sich auch vorstellen, dass die beiden ein anderes Wort oder sogar nur eine kleine Geste verwenden, um den gleichen Sinn, nämlich „Hol mir (bitte) eine Platte.“, zu transportieren. Solange beide davon wissen, was mit einem Wort oder einer Geste gemeint ist und beide rekursiv wissen, dass der andere weiß, was es meint, können sie es benutzen, ohne Kommunikationsprobleme hervorzurufen. Denn ein Wort hat keine *eigentliche* Bedeutung, so wie Platon es durch Sokrates vertrat. Vielmehr ist die „Bedeutung eines Wortes [...] sein

Gebrauch in der Sprache“ (Wittgenstein, PU §43). Und diese muss den Gesprächsteilnehmern klar sein, damit sie sich verständigen können. Worte, die als „eine Art Wegweiser“ (Glaserfeld 1997, 167) zu den darunter oder dahinter liegenden Begriffen gedacht werden können, müssen bei den Gesprächspartnern in die gleiche oder zumindest eine ähnliche Richtung zeigen. Andernfalls gehen sie getrennte Wege und kommen nicht am gleichen Ziel an⁶. Hier unterscheidet sich der wissenschaftliche Bereich nicht vom alltäglichen Umgang miteinander. Der Unterschied liegt aber in der Notwendigkeit der genauen Bestimmung der Begriffe. Während im alltäglichen Miteinander Begriffe mehr oder weniger deckungsgleich sein können und meist die implizite Verwendung der selbigen genügt, ist wissenschaftliche Arbeit auf Begriffsexplikation angewiesen, damit das Publikum, dem etwas vorgelegt wird, weiß, wie der Autor meint, was er sagt. Das Explizieren und möglichst genaue Bestimmen von Begriffen ist notwendig oder zumindest notwendiger als in der alltäglichen Kommunikation. Dieser Anforderung soll im dritten Kapitel – Begriffliche Klärung – nachgegangen werden.

In diesem Kapitel soll es zunächst nicht um die Wegweiser, also die Worte und die dahinterstehenden Begriffe gehen, sondern vielmehr um den Weg – die Methode – selbst. Es soll geklärt werden, welche Sicht man auf die Dinge hat oder anders gesagt: mit welcher Brille man sie betrachtet. Dies halte ich neben der Begriffsklärung deshalb für wichtig, da es dem Leser auch Klarheit über die Sicht des Autors auf seine Behauptungen, Schlussfolgerungen und Ergebnisse liefert. Die Klärung der eigenen epistemologischen Verortung ist wichtig, um dem Leser zu ermöglichen, den gleichen Weg einzuschlagen, den der Autor eingeschlagen hat. Denn viele Wege führen ans Ziel⁷. Doch nur, wenn der Leser den gleichen Weg dahin genommen hat, kann man sich über diesen, seine leichten Streckenabschnitte, aber auch die holprigen, mögliche Abzweigungen und Sackgassen unterhalten, die man zu erkennen geglaubt hat.

⁶ Eine andere nennenswerte Analogie benutzt Wittgenstein in seinen *Philosophischen Untersuchungen*. Dort schreibt er, dass „[d]as Aussprechen eines Wortes [...] gleichsam ein Anschlagen einer Taste auf dem Vorstellungsklavier [ist]“ (Wittgenstein, PU §6). Wie bei Glaserfelds Wegweiser, der in die gleiche Richtung zeigen muss, so müssen die Vorstellungsklaviere der Gesprächspartner gleich oder ähnlich gestimmt sein, damit die Gesprächspartner sich wechselseitig verstehen.

⁷ So kann man etwa ethische Forderungen mit verschiedenen moralphilosophischen Schulen begründen. Beispielsweise das Gebot, nicht zu stehlen. Es kann etwa kantisch-deontologisch hergeleitet werden, mit dem Verweis auf die Unterminierung der Idee von Besitz und des Begriffs des Diebstahls durch die Verallgemeinerung der Praktik des Stehlens oder aber durch einen mill'schen Utilitarismus, der Stehlen deshalb verbietet, weil die regelhafte Befolgung dessen dem größtmöglichen Glück der größtmöglichen Zahl abträglich wäre. Man könnte auch aristotelisch argumentieren und sagen, dass man nicht mehr tätig gemäß seinem Wesen ist, wenn man stiehlt und sich so vom eudaimonischen Zustand entfernt.

2.2 Der Konstruktivismus – die Konstruktivismen(?)

*Ein Nervenreiz, zuerst übertragen in ein Bild! Erste Metapher.
Das Bild wird nachgeformt in einem Laut! Zweite Metapher.*

- Friedrich Nietzsche, Über Lüge und Wahrheit

„*Philosophisch belebte Konstruktivisten*“, so schreibt Pörksen (2015, 6, Hervorhebung im Original) in der Einleitung zu seinen *Schlüsselwerken des Konstruktivismus*, „haben eine Art Ahnengalerie erarbeitet, die sie bis zu den Skeptikern ins vorchristliche Jahrhundert zurückführt“. Diese sind zwar selbst nicht als Konstruktivisten zu bezeichnen, doch können ihre Theorien und Hypothesen als Vorläufer und Ideengeber konstruktivistischer Denkgebäude angesehen werden, auch wenn sie ihre Gedanken selbst noch nicht unter der Bezeichnung *Konstruktivismus* systematisiert hatten. Als Beispiel eines solchen Konstruktivisten, der sich als Fortführer einer langen Denktradition sieht, kann Ernst von Glasersfeld angesehen werden. Er widmet das zweite Kapitel seines *Radikalen Konstruktivismus* einer Abhandlung der (philosophischen) Vorgänger seiner Theorien (vgl. Glasersfeld 1997, 57ff.). Doch es gibt auch andere Konstruktivisten, die ihre Ideen auf anderen Fundamenten stehend erworben haben. So gibt es etwa einen psychologisch begründeten Konstruktivismus (vgl. Pörksen 2015, 7), einen kybernetisch beeinflussten Konstruktivismus (vgl. ebd., 8f.), sozialkonstruktivistische Sichtweisen (vgl. ebd., 10) und letztlich auch einen „*biologisch bzw. neurobiologisch fundierte[n] [...] Konstruktivismus*“ (ebd., 9), aber auch hybride Formen. Vorletzterer kann auch als Prototyp des modernen Konstruktivismus bezeichnet werden. Denn das vom chilenischen Neurobiologen Humberto R. Maturana veröffentlichte Werk *Biology of Cognition* (1970) kann als „eine Art Gründungsdokument – wenn man so will: ein Manifest, ein Programm“ (Pörksen 2015, 3) für folgende konstruktivistische Arbeiten auch anderer Theoretiker angesehen werden, da in ihm „viele Motive des konstruktivistischen Denkens bereits in kompakter Form“ (ebd.) enthalten sind.

So wurde in dieser und durch diese Schrift klar, dass derjenige, der das Verstehen verstehen, das Wahrnehmen wahrnehmen oder das Gehirn erklären will, genau das voraussetzt, was er untersuchen will (vgl. ebd.), sodass das, was untersucht wurde, immer schon durch die Bedingungen, die durch die Untersuchung herausgestellt werden sollten, bedingt wurden. Es wurde erkannt, dass Erkenntnis immer an Voraussetzungen gebunden ist und, dass es keine „beobachterunabhängige Existenz der Objekte“ (ebd., 4), gibt – und wenn es sie geben sollte, selbige niemals ein Objekt wahrer Aussagen sein könnte. Denn jede Zuschreibung eines Prädikats bedeutet das Hinzuziehenkönnen eines Beobachters. Wird dieser jedoch

hinzugezogen, so handelt es sich nicht mehr um eine beobachterunabhängige Existenz. Entweder sagen wir also nichts über die beobachterunabhängige Welt aus oder wir sagen etwas aus, was die Beobachterunabhängigkeit jedoch zerstört und die Aussage über die beobachterunabhängige Existenz somit ungültig macht.

„Die Existenz einer Außenwelt wird von ihm und den anderen Begründern dieser Denkschule nicht geleugnet, wohl aber verneinen sie stets die voraussetzungsfree Erkennbarkeit dieser äußeren Welt und erklären die Frage nach ihre *beobachterunabhängigen Existenz* letztlich zu einer metaphysischen Spekulation“ (ebd.). Wenn also eine Aussage über die Welt getätigt wird, so gilt, dass „[a]lles, was gesagt wird, [...] von einem Beobachter gesagt [wird]“ (Maturana 1998, 25), von einem Beobachter, der selbst bestimmte Wahrnehmungsvoraussetzungen und Denkkategorien hat, die seine Aussagen beeinflussen. Ob diese Aussagen die Wirklichkeit, wie sie ist, widerspiegeln, kann nicht überprüft werden⁸. Denn die Wirklichkeit ist nur die Wirklichkeit, wie sie uns vorkommt und nicht die beobachterunabhängige und so ist Wahrheit nicht mehr korrespondenztheoretisch als Übereinstimmen von Aussage und Welt denkbar, sondern muss vielmehr als Anspruch verstanden werden, der mit Aussagen erhoben wird und der intersubjektiv eingelöst werden muss. „Die Bedingung für die Wahrheit von Aussagen ist die potentielle Zustimmung aller anderen. Jeder andere müßte [sic!] sich überzeugen können, daß [sic!] ich dem Gegenstand das besagte Prädikat berechtigterweise zuspreche, und müßte [sic!] mir dann zustimmen können. Die Wahrheit einer Proposition meint das Versprechen, einen vernünftigen Konsensus über das Gesagte zu erzielen“ (Habermas 1984, 137). Natürlich darf dies nicht so verstanden werden, dass das, was man gemeinhin als Wirklichkeit bezeichnet, völlig unserer Vorstellungskraft unterliegt und eine Theorie ist nicht nur deshalb als wahr zu bezeichnen ist, weil viele oder alle ihr zustimmen. Ihre Viabilität, also ihr Passen und Funktionieren, ist ebenfalls ein Faktor, der bei der Wahrheit einer Aussage oder einer ganzen Theorie eine Rolle spielt. „[E]twas wird als >>viabel<< bezeichnet, solange es nicht mit etwaigen Beschränkungen oder Hindernissen in Konflikt gerät“ (Glaserfeld 2012, 19). Also, solange eine These nicht

⁸ Für solch eine Position müsste man außerdem annehmen, dass die Dinge *an sich* etwas Bestimmtes sind. So als wären beobachterunabhängig Bäume, Tische, Häuser und weitere Entitäten in der Welt, die beim Wahrnehmen irgendwie in den Kopf des Wahrnehmenden gelangen würden. Was jedoch *das Gegebene* sein soll, lässt sich nicht sagen. Es lässt sich nur sagen, wie es uns vorkommt. Wenn wir bestimmte Dinge wahrnehmen, so nehmen wir nicht ein an sich gegebenes Ding wahr, sondern vielmehr entstehen die Dinge erst im Akt des Wahrnehmens – zumindest können wir vorher nicht sagen, ob es sie auch unabhängig von uns gibt. Es wird hier dafür plädiert, dass beispielsweise ein Tisch nichts ist, was an sich Bestand hat oder zumindest nichts ist über dessen beobachterunabhängige Existenz etwas gesagt werden kann, sondern, dass ein Tisch nur dann entsteht, wenn er von einem Wahrnehmenden – aufgrund seiner Kategorien – als solcher wahrgenommen wird. Was das, was uns als Tisch vorkommt, jenseits aller Wahrnehmung ist, bleibt unbekannt.

durch allzu viele „Anomalien“, die Thomas S. Kuhn als „Störungen der Erwartung“ (Kuhn 1976, 11) bezeichnet, unplausibel wird, kann sie als berechtigt gelten.

Die Welt ist zwar nur deshalb die Welt, wie wir sie kennen, weil wir sie durch unseren Wahrnehmungs- und Denkapparat hervorbringen, jedoch richtet sie sich nicht gänzlich nach unseren Wünschen. Wir können die Phänomene nicht allein durch unsere Vorstellungskraft oder unsere Wünsche verändern. Möchte ich eine Abkürzung nehmen, so kann ich nicht ernsthaft meinen, ich könnte das Haus vor mir gedanklich wegkonstruieren und durchlaufen. Die Konstruktion der Außenwelt scheint einen unverfügbaren Aspekt zu haben. Die Konstruktion der Welt, wie sie uns erscheint, ist nicht nur von unserem Verstand abhängig, sondern scheint auch durch etwas Unverfügbares mitbestimmt zu werden – dieses Unverfügbare tritt uns etwa als Widerständigkeit der Welt entgegen. Die Welt, wie sie einem Beobachter vorkommt, kann also nicht rein gedanklich konstruierend verändert werden, sondern muss, wenn überhaupt möglich, durch die Tat verändert werden.

Diese Taten wiederum basieren auf Überzeugungen und Theorien, deren Wahrheit von ihrer Funktionalität, aber auch an ihrer intersubjektiven Teilbarkeit abhängen. Die Phänomene in der Wirklichkeit sind aber nicht alle durch Konsense oder den Willen des Konstruierenden veränderbar. Veränderbar sind nur die Begriffe, Hypothesen, Aussagen und Theorien, die sie selbst fassbar machen und die Zusammenhänge zwischen ihnen erklären wollen und auf deren Basis wir tätig sind. Phänomene, die der unverfügbare Teil der Welt, wie sie uns vorkommt, uns darzubieten scheint, scheinen nicht durch Konsens oder Willen veränderbar.

Man stelle sich beispielsweise eine Gruppe vor, in der Regentänze ausgeführt werden, um Regenschauer zu beschwören. Sind die Regenschauer da, so sind sie nicht wegzudiskutieren oder wegzudenken. Sie können höchstens anders gefasst werden, etwa wenn die Personen das Phänomen doch eher als Tröpfeln beschreiben. Dann handelt es sich in der Tat nicht mehr um einen Regenschauer. Doch was sich, wie beschrieben, nicht ändert, ist das Wahrgenommene. Was vom Konstruierenden verändert werden kann, ist die Art und Weise, wie das Phänomen gefasst wird und ebenfalls die Erklärung für die Regenschauer. Folgen auf die genannten Tänze tatsächlich Regenschauer, so sind die Personen dieser Gruppe zu glauben geneigt, dass ihre Tänze und der Regen kausal verbunden sind. Die Aussage, dass der Regentanz den Regen hervorgerufen hat, mag dann in dieser Gruppe den Geltungsanspruch auf Wahrheit einlösen können. Der Regentanz erfüllt also die Wahrheitskriterien der intersubjektiven Teilbarkeit, also der Einseh- und Nachvollziehbarkeit durch andere, und der Funktionalität – zumindest solange sie im Großteil der Fälle wirklich zu Regenfällen führen und die nichtfunktionierenden Tänze erfolgreich ausgeblendet werden können.

Kommt die Gruppe der Regentänzer jedoch in Berührung mit anderen Gruppen, die das Wetter auf andere Art und Weise untersuchen – beispielsweise mit modernen meteorologischen Methoden – kann dieser Geltungsanspruch, dass die Regentänze Regen hervorrufen, fraglich werden und andere Faktoren können als Erklärung für die Erscheinung des Phänomens dienen. Das heißt nicht, dass die Theorie, die auf modernen meteorologischen Methoden beruht, näher an der eigentlichen Wirklichkeit ist. Und selbst, wenn sie es wäre, ließe sich das nicht bestimmen. Denn jede Sicht auf die Wirklichkeit ist immer schon bedingt und somit könnte man auch nicht sagen, ob eine Theorie näher an der Wirklichkeit *an sich* ist als eine andere, da man sie nicht erkennen kann. Es heißt jedoch, dass es sich bei der wissenschaftlich fundierten Methode um eine Methode handelt, die viabler ist – zumindest, wenn man ein gewisses Reflexionsniveau an die Theorien stellt. Die Frage, ob die Tänze oder vielleicht doch andere Faktoren für den Regen verantwortlich wären, könnte so neu betrachtet werden und der Geltungsanspruch, den die Tänzer erheben, eingeschränkt, die der modernen Meteorologen dafür gestärkt werden.

Soll heißen: wenn sich alle darauf einigen, dass es nicht regnet, so hört es nicht einfach auf zu regnen – zumindest nicht, wenn das, was geschieht, unter den Begriff des Regnens fällt, der in der Gruppe vorhanden ist. Doch selbst, wenn sie ihre Begrifflichkeiten ändern, gibt es am Phänomen wohl keine Veränderungen – zumindest nicht aufgrund des Konsenses. Ein Konsens verändert die phänomenale Wirklichkeit – zumindest der Teil, der von außen einzuströmen scheint – nicht. Sie ist bis zu einem gewissen Grad unverfügbar. Veränderbar ist die Deutung der selbigen.

Es gilt: „Wirklichkeit gilt als Resultat von Konstruktionsprozessen“ (ebd.). Dieser Konstruktionsprozess ist jedoch zunächst nicht bewusst und planvoll. Es handelt sich eher um einen „in vielfacher Weise bedingten Prozess, der von biologischen, soziokulturellen und kognitiven Bedingungen bestimmt wird“ (ebd.). Mit Siegfried J. Schmidt könnte man sagen: „Wirklichkeitskonstruktion widerfährt uns mehr, als dass wir über sie verfügen“ (Schmidt 1995, 240). Am Beispiel der Verbindung des Regentanzes und des Regens sieht man dies sehr schön. Ein Beobachter beobachtet zwei Phänomene und meint zusätzlich noch, eine Verbindung zwischen ihnen zu erkennen. Doch er konstruiert den Zusammenhang zwischen den Phänomenen – und zwar nicht aktiv, sondern passiv. Er kann gar nicht anders als Kausalverbindungen herzustellen, weil es – kantisch gesprochen – eine seiner Verstandeskategorien ist.

Diese Zusammenhänge zwischen den Phänomenen sind es beispielsweise, die veränderbar durch Konsense sind. Dass Tänze Regen hervorrufen, mag Teil der Wirklichkeit bestimmter Gruppe (gewesen) sein. Diese Wirklichkeit ist jedoch veränderbar, wenn auffällt, dass die Aussage nicht immer oder nur in wenigen Fällen zutrifft und andere Aussagen die Zusammenhänge besser und vor allem mit weniger Anomalien erklären und bessere Gründe für sie als für die andere Theorie sprechen.

Wahrheit ist also kein Verhältnis zwischen Aussage und Ding, sondern ein Geltungsanspruch, den man für Aussagen erhebt und der sich, zum einen, an der Wirklichkeit, wie sie uns vorkommt, aber zum anderen auch an der intersubjektiven Zustimmung messen lassen muss. Diese kann durch das Anlegen wissenschaftlicher Methoden erhöht werden. Man kann zwar das Gewissheitserlebnis (vgl. Habermas 1984, 137f.) haben, dass der Regen durch den Tanz hervorgerufen wird. Doch wird diese Gewissheit dadurch noch nicht zu einer Wahrheit. Denn „[v]on Gewißheitserlebnissen [sic!] unterscheiden sich Geltungsansprüche durch ihre Intersubjektivität“ (ebd., 140). Wahrheit kann erst dann entstehen, wenn ich mein Gewissheitserlebnis kundtue und damit den Anspruch erhebe, dass es wahr ist und dieser durch andere anerkannt wird. „Einen Geltungsanspruch erhebe ich, eine Gewißheit [sic!] habe ich“ (ebd.). Und erst das Erheben macht sie dem Diskurs zugänglich und damit wahrheitsfähig.

Doch nicht nur die Nichterkennbarkeit der eigentlichen oder beobachterunabhängigen Wirklichkeit ist eine konstruktivistische Prämisse, die hier vertreten wird und aus der der diskurstheoretische Wahrheitsbegriff folgt. Es gibt weitaus mehr Gemeinsamkeiten, die die verschiedenen Konstruktivismen aufweisen und die dieser Arbeit zugrunde liegen. Es soll für diese Arbeit ausreichen, auf die Gemeinsamkeiten der Konstruktivismen hinzuweisen. Unabhängig davon, dass es viele Konstruktivismen gibt, die sie sich grob in biologistische oder naturalistische und kulturalistische Konstruktivismen unterscheiden lassen (vgl. Weber 2002, 23), wird hier auf eine genaue Darstellung der und Festlegung auf einzelne(n) konstruktivistische Ansätze verzichtet, da es rahmensprengend und für das Darzulegende nicht notwendig ist.

Neben der Unmöglichkeit der Erkenntnis der beobachterunabhängigen Wirklichkeit gibt es weitere Gemeinsamkeiten der Konstruktivismen. Konstruktivismen ist gemein, dass sie nicht danach fragen, *was* etwas ist, sondern danach, *wie* es zustande kommt, dass jemand etwas als dieses Bestimmte ansieht oder auf etwas Bestimmtes zurückführt (vgl. Pörksen 2015, 11). Denn, was etwas ist, lässt sich nicht endgültig sagen, da ihr (fragliches) eigentliches Sein

nicht erkennbar ist. Es lassen sich aber Erklärungen dafür finden, wie jemand dazu kommt, etwas als etwas zu bezeichnen oder etwas in einer bestimmten Art und Weise zu erklären.

Weiter kommt das Postulat der Autonomie (vgl. ebd.), verstanden als die Annahme, dass die Konstruktion der Wirklichkeit „von der inneren Operationsweise des Systems“ (Pörksen 2015, 14) abhängig ist, zum Tragen. Zwar ist das „System [...] abhängig von dem, was ihm die Umwelt anliefert, aber unabhängig von eben dieser Umwelt, was die Art und Weise der Verarbeitung externer Einflüsse betrifft. Die Folgen eines Inputs werden von seiner spezifischen Operationsweise bestimmt“ (ebd.).

Desweiteren wird davon ausgegangen, dass man den Beobachter nicht vom Beobachteten lösen kann. Der Beobachter ist „diejenige Größe, die aus keinem Prozess des Erkennens herausgekürzt werden kann“ (ebd., 13). Denn die Dinge sind, was sie sind, nur durch den, der sie wahrnimmt oder denkt. Wie und ob sie überhaupt unabhängig davon existieren, kann nicht gesagt werden, da man, solange sie nicht als Wahrgenommenes sind oder waren, nichts über sie sagen kann und sie, wenn man etwas über sie sagt, Wahrgenommenes sein oder zumindest einmal gewesen sein müssen.

Es gibt noch weitere Gemeinsamkeiten, die die Konstruktivismen mehr oder weniger miteinander teilen. Dazu zählt etwa das „*Interesse an Differenz und der Pluralität von Wirklichkeitskonstruktionen*“ (ebd., 13). Doch soll das Dargestellte vorerst genügen. Wichtig ist, dass alle diese konstruktivistischen Denkfiguren darauf hinauslaufen, dass „das Erkannte strikt an den jeweiligen Erkennenden und die ihm eigene Erkenntnisweise gekoppelt wird“ (ebd., 12). Dadurch wird jeder Erkenntnisanspruch relativiert und die Sehnsucht nach letztendlicher Gewissheit unterminiert (vgl. ebd.). Es folgt ein „*Abschied von absoluten Wahrheitsvorstellungen*“ (ebd.). Alles, was ausgesprochen wird und einen Geltungsanspruch auf Wahrheit erhebt, muss diesen durch Begründungen einlösen können. Man kann nicht auf die Übereinstimmung seiner Aussagen mit den Dingen verweisen oder zumindest kann man nicht belegen, dass dies so ist. Man ist gezwungen, seine Behauptungen zu rechtfertigen und man kann dabei nie sicher sein, inwiefern diese Aussagen mit der wie auch immer beschaffenen und im Grunde nicht einmal beweisbaren *eigentlichen* Wirklichkeit übereinstimmen. „Der Irrtum, in dem wir alle versponnen sind, ist aber die Annahme, daß [sic!] eine einigermaßen passende Wirklichkeitskonstruktion die Gewißheit [sic!] gäbe, die Welt sei >>wirklich<< so und endgültige Gewißheit [sic!] und Sicherheit sei damit erreicht“ (Watzlawick 2012, 93f.). Im Grunde kommt es jedoch nur darauf an – und hier verwende ich eine Metapher Ernst von Glasersfelds (2012, 19f.) – dass wir mit unseren Modellen der

Wirklichkeit durch den Wald kommen. Wie der Wald dabei *wirklich* aussieht, ist völlig irrelevant, solange wir nur nirgends zu stark anstoßen. Wenn es unser Ziel ist, durch den Wald zu kommen, dann müssen wir nicht wissen, was das wirklich ist, was Widerstand leistet, wir müssen lediglich einen Weg drum herum finden. Das mag aus philosophischer Sicht zunächst ernüchternd sein und einen philosophisch nicht wünschenswerten Relativismus fördern, doch dazu mehr im nächsten Kapitel.

Wichtig ist festzuhalten, dass davon ausgegangen wird, dass jede Erkenntnis einen Erkennenden voraussetzt, der mit spezifischen Voraussetzungen an die Wirklichkeit herangeht. Diese Voraussetzungen – sie können natürlich sein, etwa der biologische Wahrnehmungsapparat oder durch Enkulturation entstehen, beispielsweise bestimmte Denkkategorien oder Wertungen – beeinflussen seine Wirklichkeitskonstruktion. Beim Menschen als sozialem Wesen ist bei der Konstruktion vor allem die Sozialität von großer Bedeutung. Die Mitmenschen prägen seine Weltsicht mit und ihnen gegenüber muss er seine Geltungsansprüche erheben. Diese werden von ihnen akzeptiert, modifiziert oder verworfen, sodass sich im Laufe der Zeit ein mehr oder weniger weit verbreitetes, intersubjektiv geteiltes Modell der Wirklichkeit ergibt, welches aber nicht vor Veränderung gefeit ist. Phänomene und durch sie hervorgerufene, mit dem aktuellen Modell konkurrierende Modelle können dazu führen – je nachdem, ob sie ihren Geltungsanspruch auf Wahrheit aufrechterhalten und durchsetzen können. Auch diese Arbeit ist nicht denkbar ohne ihren Autor. Sie ist auch nicht näher an der eigentlichen Wirklichkeit als andere Arbeiten. Und selbst wenn sie es wäre, könnte man dies nicht beweisen. Was sie jedoch, wie schon erwähnt, macht, ist einen Geltungsanspruch auf Wahrheit zu erheben, den sie durch Begründungen zu verteidigen sucht, damit andere ihn anerkennen. Sie stellt einen Versuch, den Wahrheitsanspruch, der für die Thesen aufgestellt wird, argumentativ zu unterstützen und so intersubjektiv einlösen zu können. Es geht nicht um eine Beschreibung der Wirklichkeit, wie sie an sich ist, sondern um die Wirklichkeit, wie sie mir vorzukommen scheint und für deren Weise der Betrachtung und Gestaltung ich gute Gründe vorzubringen habe. Ob das Dargestellte letztlich wahr ist, hängt am Publikum, dem es zur Überprüfung vorgelegt wurde. Ich kann für mich alleine nur ein Gewissheitserleben haben, für die Wahrheit braucht man zwei.

2.3 Der Vorwurf der Relativismus

Klares hat freilich kein Mensch gesehen, und es wird auch keinen geben, der es gesehen hat [...]. Denn sogar wenn es einem in außerordentlichem Maße gelungen wäre, Vollkommenes zu sagen, würde er sich dessen trotzdem nicht bewusst sein: Bei allen Dingen gibt es nur Annahme.

Xenophanes nach Sextus Empiricus

Zu behaupten, es gäbe nur eine Wahrheit und zwar die, dass alles relativ und nur eine vorübergehende Annahme sei, gerät mit sich selbst in Widerspruch. Denn das, was die Aussage meint, auf sie selbst angewandt, löst sie auf. Auch die Meinung, dass alles nur Annahme ist, muss dann eine Annahme bleiben. Es scheinen für Konstruktivisten also lediglich die Option des Widerspruchs mit sich selbst oder die Annahme eines wie auch immer gearteten Realismus übrig.

Doch das ist nicht die einzige Kritik, die sich der Konstruktivismus gefallen lassen muss. Nähme man ihn trotz seiner Widersprüchlichkeit ernst, so führe er zu einem Relativismus, der zu einer Beliebigkeit führen und dadurch zu einer Gefahr werden könne, wenn man keinen Standpunkt mehr hätte, von dem aus Personen gemeinsam etwas bewerten könnten. Denn der Konstruktivismus macht nicht bei epistemischen Fragen halt, sondern beeinflusst auch die normativen Wissenschaften, wie die Ethik, die politische Philosophie und die Rechtsphilosophie. Menschenrechtsverletzungen und die Würde des Menschen wären dann nur relativ und nur in einem bestimmten System sinnhafte Begriffe. Es gibt Autoren, die dem Konstruktivismus sogar eine regelrechte *Angst vor der Wahrheit* (vgl. Boghossian 2013) attestieren.

Zum ersten Einwand ist zu sagen, dass es Konstruktivisten nicht darum geht, die ontische Wirklichkeit mit ihrer Aussage abzubilden, sondern die epistemische, d.h. dem Beobachtenden und Wissenden zugängliche Wirklichkeit. Die Aussage, dass alles relativ zu einem Beobachter zu sehen ist, soll keine sein, die ihren Wahrheitsgehalt aus dem Übereinstimmen mit der eigentlichen Welt zieht. Vielmehr handelt es sich bei ihr um eine Annahme, die mit dem Geltungsanspruch auf Wahrheit getätigt wird – die also ein konstativer Sprechakt ist (vgl. Habermas 1984, 135) – und die ihren Wahrheitsgehalt diskursiv einlösen muss. Kurzum: es ist eine These, für die bestimmte Argumente sprechen, die aber weiterhin offen zur Debatte steht und bei der es sich zwar um einen Grundsatz des Konstruktivismus, aber kein Dogma handelt. Die Aussage ist bisher nur wenigen Anomalien begegnet, sodass sie weiterhin Bestand hat.

Zum zweiten Einwand ist zu sagen, dass das nicht ganz stimmt. Das konstruktivistische Denken führt in vielerlei Hinsicht zu Relativierungen, jedoch scheint es beispielsweise Gattungsspezifika zu geben, die das Verarbeiten dessen, was auf uns als Beobachtende einzuströmen scheint, in derselben oder zumindest einer ähnlichen Art und Weise geschehen lassen. Dies ist natürlich eine These, die es zu belegen gälte. Es lassen sich gewisse anthropologische Konstanten feststellen, wie etwa die Tendenz in Gruppen zusammenzuleben, die immer gegebene Vorhandensein von Sitte und Moral oder die gemeinschaftliche Gestaltung der Umwelt. Für alle diese Tätigkeiten sind bestimmte Gemeinsamkeiten zwischen den Individuen nötig, auf deren Basis eine als gemeinsam erlebte Wirklichkeit, die meist auch für die *wirkliche Wirklichkeit* gehalten wird, oder Wirklichkeitsdeutung erzeugt werden kann.

Man könnte Meltzoffs *Like-me-hypothesis* (2005) als Erklärung dafür heranziehen und behaupten, dass Menschen sich wechselseitig als gleich oder zumindest ähnlich wie sie selbst sind, ansehen. Das heißt, sie gehen davon aus, dass andere die Welt wie sie wahrnehmen und Reize ähnlich wie sie verarbeiten. Durch die Äußerung der eigenen Wirklichkeitsvorstellungen wird diese dem Diskurs geöffnet und andere können bestätigen, ob es sich dabei um eine für sie stimmige oder unstimmige Aussage hält und dafür oder dagegen argumentieren. Dies funktioniert sowohl im deskriptiven, wie im normativen Bereich. Wichtig dafür ist eine – wie Kant es nennt – „erweiterte[...] Denkungsart“ (Kant, KdU B159). Das heißt, die Fähigkeit „sich über die subjektiven Privatbedingungen des Urteils [...] wegzusetzen, und aus einem allgemeinen Standpunkte (den er dadurch nur bestimmen kann, daß [sic!] er sich in den Standpunkt anderer versetzt) über sein eigenes Urteil reflektiert“ (ebd.). Nur, wenn ich dem Anderen ein Gleich- oder Ähnlich-sein zuspreche, kann ich mich gedanklich auf seinen Standpunkt stellen und von dort aus die Welt betrachten. Dieses Gemeinsame, was dafür angenommen werden muss, muss nichts sein, was es *wirklich* gibt, es ist jedoch eine sinnvolle Annahme, wenn man – und das ist für die menschliche Lebensform notwendig und konstitutiv – die Welt, sowohl in ihrer Erscheinung als auch in normativer Hinsicht, gestalten möchte.

Damit soll gesagt sein, dass vieles relativ vom Standpunkt eines Individuums oder einer bestimmten Gruppe, Gemeinschaft oder Gesellschaft aus zu sein scheint, dass es jedoch auch anthropologische Grundkonstanten gibt, die eine gemeinsame, mehr oder weniger deckungsgleiche Konstruktion der Welt ermöglichen. Denn selbst, wenn es beispielsweise Europäern mulmig zumute wird, wenn sie erfahren, dass im Hochland Neuguineas „jungen Knaben beigebracht [wird], ältere unverheiratete Jugendliche oral zu befriedigen“ (Wallace

2007, 250), weil die Vorstellung vorherrscht, dass selbige dadurch erst selbst zeugungsfähig werden, so verstehen sie immerhin, dass es sich dabei um ein, wenn auch fremdartig und vielleicht kritikwürdiges *Initiieren* handelt. Das „Sprachspiel“ (Wittgenstein, PU §21) „jemanden durch einen besonderen Akt in eine andere soziale Sphäre zu befördern“, also „eine Initiation durchführen“ versteht man wohl überall auf der Welt und bildet somit eine Gesprächsbasis und sie eröffnet auch die Möglichkeit, diese Handlung zu tolerieren. Denn auch wenn es europäischen Beobachtern als Kindesmissbrauch erscheint, scheint es für die Sambia wenig(er) problematisch zu sein. Es ist sogar vorstellbar, dass die Jungen erst dann Probleme bekommen, wenn sie nicht durch dieses Ritual hindurchgegangen sind, weil das bedeutet, dass ihr Anspruch darauf, Teil einer Gruppe oder Gemeinschaft zu sein, nicht anerkannt wird. Als Initiationsritus erlangt die Handlung plötzlich einen anderen Wert. Das heißt jedoch nicht, dass man mit dieser Deutung Kindesmissbrauch in Europa rechtfertigen könnte. Der Akt wird dort als Übergriff erlebt und gehört deshalb zu der Liste strafbarer Handlungen.

Wie ein Sprachspiel also inhaltlich gefüllt wird, wie selbiges kulturell geformt ist, bleibt relativ. Für sie sprechen weniger vernünftigen Gründe, sondern ihre Gestaltung ist relativ und kontingent – hier kommt man mit dem Verweis auf die Tradition weiter als mit vernünftigen Argumenten. Das heißt aber nicht, dass man über diese Praxen nicht streiten dürfte. Gerade das Beispiel mit den sambianischen Jungen zeigt, dass man mit den Praktizierenden durchaus in einen Diskurs über die kausale Verbindung zwischen Samenaufnahme und eigener Fortpflanzungsfähigkeit führen kann. Sie stellen eine Verbindung her, erheben einen Anspruch auf Wahrheit damit und müssen sich damit auch gefallen lassen, wenn dieser verneint wird. Wird dies getan, so kann man diskursiv eine Veränderung der Praxis bewirken, wenn man dies wünscht.

Das soll heißen, dass es durchaus einen gemeinsamen Standpunkt geben kann und nicht alles völlig relativ sein muss. Es heißt aber auch, dass nicht immer ein gemeinsamer Standpunkt gegeben sein muss, an dem man durch möglichst vernünftiges Nachdenken immer gemeinsam ankommt. Die Debatte über die Todesstrafe oder noch extremer, über Abtreibung und die Frage danach, ab wann man von einer Person sprechen kann oder die Debatte über Sterbehilfe sind solche, bei denen eine uneindeutig richtige Position schwerlich zu erreichen ist. Deshalb scheint es auch ganz sinnvoll, die Praxis zwar als illegal, aber in einem gewissen Zeitraum straffrei zu halten. Denn, ob Abtreibung im ersten Schwangerschaftsmonat wirklich als die Zerstörung einer Person angesehen werden kann, bleibt fraglich. Auch wenn ich selbst dafür

plädieren würde, bin ich mir über die Dürftigkeit meiner Argumente dafür bewusst. Doch dies soll hier nicht weiter ausgebreitet werden.

Wichtig soll nur sein, dass die gemeinsame Gattungsgeschichte des Menschen so etwas wie einen *common sense* möglich macht. Menschen können sich wechselseitig in einander hineinversetzen und sind *de facto* fähig, gemeinsam ein mehr oder weniger übereinstimmendes Weltbild zu konstruieren. Bestimmte Dinge scheinen einfach einsichtig zu sein, wie etwa die Verletzlichkeit menschlichen Lebens, woraus man den an andere Menschen erhobenen Anspruch ableiten kann, nicht verletzt zu werden. Daneben scheint auch der Wahrnehmungs- und Erkenntnisapparat ähnlich zu funktionieren, sodass wahre Aussagen über die empirische Welt – spätestens nach der Klärung bestimmter Begriffe – auch interkulturell möglich sind. Bei der Klärung kann es natürlich wiederum problematisch werden. Doch solange man sich darüber unterhalten kann und auch gemeinsam zum Schluss kommt, dass es unmöglich ist, sich über etwas einig zu werden, so ist man sich doch darin einig. Bestimmte von (fast) allen intersubjektiv teilbare Urteile scheint es also zu geben. Dies sagt jedoch nichts über die *eigentliche* oder *wirkliche* Welt aus. Ihre Beschaffenheit bleibt im Dunkeln, mögen unsere Theorien noch so gut und so weit verbreitet sein.

Es gibt also Dinge, die relativ und relational, etwa zum eigenen kulturellen Hintergrund, wahr oder richtig sind, jedoch scheint es auch gewisse Gemeinsamkeiten aller oder zumindest der meisten Menschen, wie ein ähnlich oder fast schon gleich funktionierenden Erkenntnisapparat zu geben, der die Konstruktion einer gemeinsamen Wirklichkeitsdeutung und eines geteilten Wertgefüges erlaubt. Denn selbst dort, wo Werte unversöhnlich gegeneinanderprallen, lässt sich immer noch, etwa eine Stufe darüber, ein Wert finden, der von beiden Seiten akzeptiert werden kann: etwa, den jeweils anderen seine Wertüberzeugungen ausleben zu lassen, solange er damit niemand anderen verletzt. Der gemeinsame Wert könnte also Toleranz und Akzeptanz sein. Man könnte Hans Jonas' *Heuristik der Furcht* (vgl. Jonas 1984, 63f.) als eine Vorgehensweise bezeichnen, die sich das Gemeinsame des Menschen zunutze macht: Wenn wir uns schon nicht über das, was sein soll – das *bonum* – einig werden können, so können wir uns doch über das, was nicht sein soll – das *malum* – einig oder zumindest einiger werden.

Die Nichterkenntbarkeit der objektiven Welt mag zunächst ernüchternd erscheinen und die Frage nach Wahrheit und Wissen und dem Richtigen und Falschen mag sinnlos erscheinen. Doch muss der Begriff der Wahrheit und des Wissens und der der Richtigkeit und Falschheit nicht aufgegeben werden. Denn trotz konstruktivistischer Prämissen ist Wissen möglich. Und zwar „ein Wissen, das es uns ermöglicht, in der Welt unseres Erlebens Ziele zu erreichen, die

wir uns selber setzen“ (Glaserfeld 2012, 39). Dieses Wissen „reicht vollauf aus, um Wissenschaft, Philosophie und Kunst zu rechtfertigen“ (ebd.).

3. Begriffliche Klärung

3.1 Medien

3.1.1 Medienbegriffe und der Begriff des Mediums

*Sinn kann nur kontextgebunden verstanden werden,
und als Kontext fungiert für jeden zunächst einmal das,
was sein eigenes Gedächtnis bereitstellt.*

- Niklas Luhmann, Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation

Wer über Medien sprechen möchte, muss zunächst klären, was er darunter versteht. Der Medienbegriff ist einer, der oftmals unscharf benutzt wird – vor allem in der Alltagssprache. Dient er manchmal als Sammelbegriff für elektronische Bildschirmgeräte, so kann er auch als Begriff für Medienschaffende, vornehmlich Journalisten und deren Kanäle, etwa Zeitungen, Fernsehsender und so weiter benutzt werden. Was hinter diesen Verwendungsweisen steckt, sind verschiedene Medienbegriffe. Mit Bonfadelli (vgl. 2002, 12) kann man drei Medienbegriffe unterscheiden. Es gibt den technischen Medienbegriff, bei dem vor allem die Sinn transportierenden Artefakte in den Blick kommen. Medien sind dort künstlich hergestellte Dinge, die Sinn transportieren. Medien als Sammelbegriff für zeichenbewerte technische Geräte wäre so ein Beispiel für einen technischen Medienbegriff (vgl. ebd.).

Weiter gibt es den sozial-institutionellen Medienbegriff, bei dem unter Medien „soziale Organisationen – Medienunternehmen wie Presseverlage und Rundfunkanstalten“ (ebd.) – verstanden werden. Dies wäre der zweite oben genannte Medienbegriff. Medien sind hier Einrichtungen, Gruppen oder Individuen, die technische Geräte verwenden, um etwa Nachrichten zu verbreiten.

Es gibt darüber hinaus laut Bonfadelli noch einen zeichentheoretischen Medienbegriff, der sich vor allem mit der En- und Dekodierung von geistigen Inhalten und dem „Träger“ des Sinns – den Zeichen und Symbolen – beschäftigt (vgl. ebd.).

Gemein scheint diesen Begriffen zu sein, dass sie davon ausgehen, dass Medien als etwas auftreten, was sich als Mittleres zwischen Entitäten stellt. Ein Mittleres, das etwas zu transportieren scheint. Innerpsychisches kann durch sie nach außen transportiert werden und von einem Empfänger dekodiert werden. Sei es nun, dass der Brief als Mittler zwischen zwei Personen tritt, Sinn über Zeichen vermittelt und von einer zur anderen Person „weitergegeben“ wird und die Zeichen als das Mittlere fungieren oder die Nachrichtensendung über ein Phänomen berichtet und somit das Zwischengeschaltete zwischen dem Ereignis und dem Zuschauer wird, wobei sich dabei nochmals Mediengeräte zwischen Nachrichtensprecher und Zuschauer stellen.

Medien stellen also ein Mittleres zwischen zwei oder mehreren Kommunikationspartnern dar. Dabei darf man dies jedoch nicht so denken, wie etwa Shannon und Weaver (vgl. 2008, 446f.) dies noch tun, dass bei der Enkodierung von Innerpsychischem selbiges irgendwie in die Nachricht hineingelegt, mit der Nachricht transportiert und beim Empfänger, gleich einem Paket, das man empfängt, durch Dekodierung ausgepackt wird.

Auch wenn Medien als Sinnträger bezeichnet werden können, so ist das *Tragen* doch in Anführungszeichen zu setzen. Rath (2014, 7) weist daraufhin, dass mediale Vermittlung immer „auch als *Konstruktion* (also nicht nur als Übertragung) gedacht werden [muss]“. Denn Zeichen und Symbolen haftet keine Bedeutung an sich an, vielmehr handelt es sich bei der Dekodierung nicht um ein Auspacken des Sinns aus seiner Zeichen- und Symbolverpackung, sondern um die Dekodierung der Zeichen im Horizont des eigenen Wissens. Wie bei Glasersfeld Wegweiser und Wittgensteins Klavier können die Zeichen bei verschiedenen Personen in verschiedene Richtungen zeigen oder verschiedene Töne erklingen lassen. „Daher hat das Medium immer auch eine Konstruktionswirkung auf die zu vermittelnde „Botschaft“ des Übermittlungsprozesses“ (ebd.). Botschaft steht deshalb in Anführungszeichen, da es erst zur Botschaft wird, wenn es dekodiert wird (vgl. ebd.).

Medien sind in diesem Verständnis also Zeichen- und Symbolträger, mit denen Sinn transportiert werden kann. Wobei Zeichen, Symbole und Sinn erst zu solchen werden, wenn sie von einer en- oder dekodierenden Entität als solche (an-)erkannt werden. Ein Medium ist kein Medium an sich, sondern nur, wenn es als Dazwischengeschaltetes und Sinn „transportierendes“ erkannt wird. Ganz allgemein wird hier unter Medien auf Rath (2014, 9) zurückgreifend deshalb Folgendes verstanden:

„Medien sind demnach in allgemeinster Bedeutung Träger von Sinn, Bedeutung und Bewertungen, die sie vermitteln, ohne diese Sinn-, Bedeutung- oder Wertangebote selbst zu sein. Der von ihnen vermittelte Sinn kommt ihnen nicht selbst zu. Sie werden als sinnhaft, bedeutungstragend und wertend aufgenommen – und im besten Falle auch als sinnhaft, bedeutungstragend und wertend intendiert und in dieser Intention gestaltet. Was nichts anderes heißt, als dass medial verstandene Affektionen nicht notwendig medial intendiert sein müssen, um als solche rezipiert zu werden.“

Das heißt, wie gesagt, zum einen, dass Medien solcherlei Entitäten sind, die als Mittleres zwischen mindestens zwei Kommunikationspartner – und seinen dies auch ein und dieselbe Person in zwei verschiedenen Rollen im Selbstgespräch – treten und über die Sinn in dem Sinne transportiert werden kann, dass im Rückgriff auf ein konventionelles Zeichen- und Symbolsystem Innerpsychisches enkodiert wird. Der (oder die) Empfänger hat diese Zeichen und Symbole im Bezug auf sein Wissen um Zeichen und Symbole zu dekodieren, wobei dabei

Sinn nicht so sehr herausgenommen als durch Konstruktion hineingelegt wird. Damit können Medien auch keinen Sinn an sich transportieren, sondern je nach Rezipient verschieden dekodiert werden. Medien sind damit das, was als Medium genutzt und als solches erkannt wird. Der menschliche Hang zur Dekodierung kommt menschlicher Kommunikation dabei zu Gute.

Dieser Medienbegriff ist eine Mischung des technischen und zeichentheoretischen Medienbegriffs, zumindest, wenn man ihn konstruktivistisch erweitert und Medien, Zeichen und Symbole als von Entitäten erkannte und nicht an sich seiende Sinnträger versteht. Er kann jedoch problemlos mit dem sozial-institutionellen Medienbegriff kombiniert werden, da Medienschaffende Medien benötigen, um Sinn zu „transportieren“. Dieser Aspekt ist dann vor allem bei der Frage nach der normativen Orientierung von Medienschaffenden interessant. Wer soll was darstellen können, dürfen oder müssen und wer ist für welche Inhalte verantwortlich? Dies sind Fragen, bei denen alle drei Medienbegriffe gefragt sind, da es um die Medien, ihre Inhalte, die Art und Weise ihrer Enkodierung, aber auch die Enkodierer und ihre Umgebung, aber auch die Dekodierer und ihre Fähigkeiten geht.

3.1.2 Der Mensch als homo medialis

Instead of dealing with the things themselves man is in a way constantly conversing with himself. He has so enveloped himself in linguistic forms [...] that he cannot see or know anything except by the interposition of this artificial medium.

Ernst Cassirer, An Essay on Man

Jeder Organismus, so schreibt Ernst Cassirer im englischen Original seines *Versuchs über den Menschen* auf Uexküll zurückgreifend, „has a world of its own because it has an experience of its own“ (Cassirer 1944, 41). Es gibt nicht *die* Welt, die in die wahrnehmenden Entitäten eindringt und dort ein Abbild ihrer selbst hinterlässt, sondern jedes Wesen verarbeitet die einkommenden Reize – was sie auch sein mögen – in einer je spezifischen Art und Weise. Dieser Unterschied existiert zwischen verschiedenen Tierarten, genauso wie zwischen dem Menschen und Tieren. Während Tiere über ein Merk- und ein Wirknetz verfügen (vgl. ebd., 42), also auf Reize reagieren können und diese Reaktion generalisieren können, sodass sie schnell und effektiv handeln können, ist beim Menschen die Fähigkeit zwar auch gegeben, doch ist bei ihm noch ein drittes Netz gespannt – ein symbolisches (vgl. ebd., 43). Dieses

symbolische Netz ermöglicht ihm anders zu reagieren als es Tiere können. „There is an unmistakable difference between organic reactions and human responses. In the first case a direct and immediate answer is given to an outward stimulus; in the second case the answer is delayed. It is interrupted and retarded by a slow and complicated process of thought“ (ebd.). Der Mensch lebt nicht bloß in einem physischen Universum, sondern in einem symbolischen (vgl. ebd.). Er ist fähig und eigentlich sogar dazu genötigt, die Dinge *als etwas* zu sehen, was ihm aber ermöglicht, von diesen Abstand zu nehmen und sie zu reflektieren. „Der Mensch ist symbolfähig, aber auch symbolgebunden. Vorsymbolische oder außersymbolische Realisierung von *ratio* wie auch Sprache ist nicht möglich“ (Rath 2014, 81). Nach Cassirer ist er deshalb neben anderen anthropologischen Bestimmungen immer auch als „*animal symbolicum*“ (Cassirer 1944, 44) zu sehen. Denn egal was er wahrnimmt, er nimmt es, wenn er es bewusst wahrnimmt, immer *als etwas* wahr und egal, wie er sich selbst bestimmt, er bestimmt sich immer *als etwas*, was Sprache und damit Symbole und Zeichen voraussetzt.

Etwas begreifen kann der Mensch erst, wenn er ein Zeichen dafür hat. Denn das Zeichen eröffnet ihm den darunter liegenden Begriff, der es ihn begreifen lässt. Diese Zeichen müssen nicht verbalsprachlich sein, sondern können auch – wie etwa der Fall der taubblinden Helen Keller zeigt (vgl. 2005) – mit den Händen erzeugte Zeichen oder andere körpergebundene und -erzeugte Zeichen sein. Wichtig ist nur, dass er Zeichen hat, da er nur durch sie Gedanken fassen und die Welt begreifen kann (vgl. ebd., 14f.).

Wenn man Sprache und andere körpergebundene Zeichensysteme als Medien versteht, so ist zu sagen, dass Medialität ein Charakteristikum des Menschen ist. Medien zu nutzen ist für ihn keine Option, sondern ein Muss. Die Welt kann zwar ohne technische Hilfsmittel erfasst werden und Erfahrungen mit der Welt können so primär und nicht nur sekundär sein, dennoch schwingt die Medialität selbst bei der Primärerfahrung immer mit. Vermittelt wird die Welt immer über Zeichen und Symbole, die helfen, das Wahrgenommene zu bestimmen.

Deshalb ist es auch fraglich, ob die Mediendidaktik, wie es in einigen Werken beschrieben wird (bspw. Süss/Lampert/Wijnen 2013, 172f.), tatsächlich erst mit Johann Amos Comenius *Obris sensualium pictus* beginnt oder nicht schon immer, in jedem Erziehungsvorgang beinhaltet war. Denn, wenn man auch körpergebundene Zeichensysteme als Medien versteht, so sind Medien immer schon beim Lehren und Lernen in Gebrauch. Mediendidaktik wäre dann bei „normaler“ Didaktik immer schon mitgedacht, wobei die Mediendidaktik mit ihrer Fokussierung auf technische Geräte im Unterrichtsgeschehen – gerade durch ihren Fokus auf bestimmte Mediengeräte – weiterhin eine wichtige Funktion übernimmt.

Durch die immer mitzudenkende Medialität des Menschen bezeichnet Rath (vgl. 2003a; 2014) ihn im Anschluss an Cassirer zu Recht auch als *homo medialis*. Der Mensch ist nicht anders denkbar als ein mediales Wesen. Denn jedes Zeichen oder Symbol benötigt ein Medium, das es „trägt“ und nur durch das „Tragen“ von Zeichen und Symbolen wird ein Medium zum Medium. Die Medialität des Menschen als *homo medialis* geht aber nicht mit einer *richtigen* oder *eigentlichen* Medienpraxis einher, wie es bewahrpädagogische und/oder medien- und kulturpessimistische Autoren behaupten. Man nehme beispielsweise Manfred Spitzers Aussagen gegenüber elektronischen und digitalen und dabei vor allem Bildschirmmedien (vgl. Spitzer 2006). Es gibt keine Medien, die insofern unnatürlich sind, als dass sie den Menschen von seinem Wesen entfernen. Es gebi vielmehr „nur eine neue, andere Realisierung der Medialität des Menschen“ (Rath 2003a, 27). Deshalb spricht auch nichts prinzipiell dagegen, digitale Spiele im Unterricht einzusetzen – es kommt nur darauf an, wie und zu welchen Zwecken man sie einsetzt.

Der Mensch ist also nicht anders als medial zu verstehen – das gilt sowohl als Bestimmung des Menschen als mediales Wesen, als auch die Art und Weise, wie man seine Wesensbestimmung darlegt und begreift: immer mindestens mit körpergebundenen Medien und damit immer medial. Wir können den Mensch nicht anders denken – im Sinne von nicht anders verstehen als medial, aber auch im Sinne von nicht anders verstehen als mit Medien. Jeder Selbstbezug des Menschen auf sich selbst findet immer medial statt. Denn ohne Zeichen sind keine Gedanken möglich und ohne Gedanken keine Urteile über den Menschen, die selbst wiederum durch Zeichen ausgedrückt werden müssen.

3.2 Normen, Werte und Moral

Das Personhafte eines Individuums ist genau seine >>moralische<< Eigenschaft.

- Hannah Arendt, Einige Fragen der Ethik

Aristoteles schreibt in seiner *Politik*, dass der Mensch als einziges Wesen einen Sinn für Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit hat und gleichzeitig als einziges Wesen fähig ist, über „das Nützliche und Schädliche, und daher auch das Gerechte und Ungerechte“ (Aristoteles, Pol. 1253a15-16) zu sprechen. Und tatsächlich finden sich bei keinem anderen bekannten Wesen Aushandlungsprozesse über das, was in einer Gesellschaft Wert haben und als Richtschnur des Handelns fungieren soll und was nicht – auch wenn man das Zusammenleben von

beispielsweise Ameisen und Bienen oftmals sehr anthropomorph beschreibt ⁹ . Nichtmenschliche Wesen haben dies auch überhaupt nicht nötig. Sie sind instinktgesteuert und können sich in ihrem Verhalten nicht aus sich heraus und auch meist nur durch externe Faktoren verändern. Etwa durch Erziehungsversuche durch Menschen und das aber auch nur in einem – verglichen mit dem Menschen – sehr geringen Grade. Der Mensch hingegen hat genau diese Art von Auseinandersetzungen nötig.

„Wir sind flexibel, können unsere Aktionen steuern und anpassen – mehr als andere Lebewesen, denn wir passen unser Tun nicht nur an die äußeren Gegebenheiten an (das tut jedes Tier und in abgeschwächter Form auch jede Pflanze), sondern wir passen unser Tun auch an unsere inneren Gegebenheiten an. Darunter verstehen wir unsere Neigungen, Wünsche, Strebungen, Überzeugungen, Präferenzen und Vorlieben – eben unsere Wertungen“ (Rath 2015, 11).

Dies weist daraufhin, dass der Mensch als einziges Wesen eine „Moralfähigkeit“ (Höffe 2007, 54) besitzt – zumindest in einer mehr als episodischen Art und Weise. Denn über das Gute und Schlechte, Richtige und Falsche zu sprechen, macht nur Sinn, wenn der Adressat fähig ist, dem sich als gut und richtig Herausgestellten Folge zu leisten. Wäre der Mensch nicht fähig, sich zu seinen Affekten zu verhalten, wären normative Forderungen sinnlos. Die Fähigkeit, sich zu Affekten verhalten zu können, kann man sich im Sinne von „Wünsche[n] zweiter Stufe“ (Frankfurt 1993, 288), also der Fähigkeit, neben dem Wunsch, X zu tun, gleichzeitig noch den (normativ motivierten) Wunsch zu haben, nicht den Wunsch zu haben, X zu tun, vorstellen. Dies kombiniert mit der zusätzlichen Fähigkeit, diesen Wünschen zweiter Stufe auch nachkommen und ihnen sozusagen Vorrang einräumen zu können, ist die Bedingung der Möglichkeit moralischen Handelns. Diese Fähigkeit scheint bei Tieren nicht oder zumindest nicht so wie beim Menschen oder genauer gesagt, bei Personen¹⁰ gegeben zu sein. Deshalb richten Menschen ihre Hunde auch ab, statt mit ihnen Verhaltensregeln zu diskutieren, während sie ihren Kindern, zumindest mit steigenden kognitiven Fähigkeiten, ein Regelverständnis angedeihen lassen wollen und mit ihnen zusammen Absprache halten.

Dass der Mensch moralfähig ist, soll nicht heißen, dass es sich hierbei um eine Option handelt, die verwirklicht werden aber auch einfach brachliegen kann. Vielmehr herrscht neben der „Moralfähigkeit“ auch eine „Moralbedürftigkeit“ (Höffe 2007, 54) zu verzeichnen. Denn nur, wenn es Regelungen für das Zusammenleben gibt, ist ein Leben in einer Gruppe,

⁹ Bei Ameisenstaaten oder –kolonien, Bienenköniginnen oder dem König des Dschungels handelt es sich beispielsweise um Anthropomorphismen, also menschliche und vermenschlichte Deutungen tierischen Verhaltens.

¹⁰ Auch wenn die Begriffe Mensch und Person oft synonym verwendet werden, gibt es einen Unterschied zwischen ihnen. Auf ihn soll jedoch erst später (6.1.2.3) eingegangen werden.

Gemeinschaft oder Gesellschaft möglich. Ein Individuum ist ohne Moral ebenfalls nicht denkbar. Denn in jeder Erziehungshandlung schwingt eine normative Komponente mit. Wird der Einzelne nicht er- und großgezogen, ist er nicht überlebensfähig. Allein schon, wenn dem Kind das Sprechen beigebracht wird, lernt es die Kategorien des Gesollten und Nichtgesollten.

Denn sie, die Sprache, ist normativ durchwoben – und damit meine ich nicht nur die Regeln der Grammatik einer Sprache. Vielmehr meine ich damit, dass Begriffe immer einen normativen Gehalt innehaben. Wittgenstein (PU § 7) nutzte dafür den Begriff des „Sprachspiel[s]“, der anzeigen sollte, dass mit sprachlichen Ausdrücken auch immer normative Setzungen im Sinne von Regeln mitschwingen. Wenn wir etwa mit einem Bekannten einen Treffpunkt und eine Uhrzeit vereinbaren, an dem und zu der wir uns treffen, um zusammen spazieren zu gehen, so schwingen in den Sprachspielen „Sich treffen“ und „Spaziergehen“ einige normative Vorgaben mit. Zum *Sich treffen* gehört beispielsweise, dass man sich dem anderen offen zeigt oder zu erkennen gibt. Man sollte weder verkleidet oder versteckt und somit für den anderen erkennbar sein. Denn sich um eine bestimmte Uhrzeit an einem bestimmten Ort zu treffen, heißt eben nicht nur zur gleichen Zeit am gleichen Ort zu sein, sondern es gehört noch mehr dazu. Man muss sich dem Anderen zu erkennen geben, den anderen begrüßen und so weiter. Auch das Sprachspiel des Spazierengehens beinhaltet Vorgaben. Läuft man los, so hat man in einem gewissen Abstand und einer gewissen Nähe zueinander zu laufen, man kann nicht einfach ohne Bemerkung abbiegen, stehenbleiben oder davonrennen. Dieses Verhalten würde das Sprachspiel des Spazierengehens nicht adäquat wiedergeben – zumindest nicht, wenn es nicht beiden Spaziergängern bekannt ist. Hält man sich nicht an die Vorgaben des Sprachspiels – etwa in dem man, wenn man mit jemandem spazieren geht, einfach wegrennt – erntet man schiefe Blicke und muss sich rechtfertigen.

Je nach „Lebensform“ (ebd., § 19), die man als eine bestimmte Art zu leben bezeichnen könnte, sehen die Regeln der Sprachspiele anders aus. Doch allen Lebensformen und unterschiedlichen Ausprägungen von Sprachspielen zum Trotz, könnte man als die „*universelle Lebensform* [...] die Moral“ (Thyen 2007, 200) betrachten. Denn diese „Lebensform [...] teilen alle exzentrisch positionierten Wesen“ (ebd.). Mag die Moral auch noch so unterschiedlich und kulturspezifisch sein, keine Gesellschaft kommt ohne normative Setzungen, die nicht positiv gesetzt und kodifiziert sind, aus. In jeder Form menschlichen Zusammenlebens finden sich Ansprüche, die Individuen an andere stellen und die ihnen wiederum entgegengebracht werden und es finden sich Sprachspiele, die moralisch getadelt

werden, wie etwa >Mord<, im Sinne eines nicht ritualisierten oder sonst sanktionierten Tötens, oder >Diebstahl<. Sie, die gemeinsamen Sprachspiele, bilden die Basis normativer Diskurse. Die Lebensformen, die die Menschen nicht miteinander teilen, führen zu verschiedenen Moralen. Handlungen, die in einem Ort als gut und richtig, ja sogar als schützenswert angesehen werden, können an einem anderen Ort das Gegenteil sein. Es ist jedoch zunächst zu klären, was in dieser Arbeit überhaupt unter Moral verstanden wird. Denn bisher wurde nur dargelegt, dass der Mensch sich irgendwie an irgendwelchen normativen Vorgaben orientiert. Doch was Moral ist und wie sich moralische Begriffe verstehen lassen, ist noch nicht geklärt. Deshalb ist weiter zu fragen, wie Normen und Werte gefasst werden und vor allem, was das Verhältnis von Ethik und Moral ist, wobei letzteres im nächsten Kapitel geklärt werden soll.

Bei der Klärung dessen, was Moral hier meint, bietet sich der etymologische Weg an. Das Wort *Moral* leitet sich vom lateinischen Wort *mos* oder plural *mores* ab, was eine Übersetzung des griechischen *ethos* darstellt (vgl. Pieper 2007, 26). Jenes Wort kann wiederum zweierlei Bedeutung haben. Einmal kann *ethos* – geschrieben als ἔθος – „Gewohnheit, Sitte, Brauch“ (ebd., 25) bedeuten. Im anderen Fall kann es – geschrieben als ἦθος – den (sittlich guten) Charakter oder die tugendhafte Grundhaltung (vgl. ebd., 26) bezeichnen. Den *ethos* im erstgenannten Sinne zu verwirklichen heißt, gemäß den Sitten der Polis zu leben. Den *ethos* im zweitgenannten Sinne zu verwirklichen heißt, ihn – den Moralkodex des eigenen Stadtstaates oder moderner: der eigenen Gruppe, Gemeinschaft oder Gesellschaft – verinnerlicht, also „aus Einsicht und Überlegung das jeweils erforderliche Gute zu tun“ (ebd.), habitualisiert zu haben (vgl. ebd.). Auch wenn *mores* und daraus folgend Moral als eine Übersetzung beider Begriffe gelten kann, was man beispielsweise in Ernst Tugendhats *Vorlesungen über Ethik* (2012, 32) findet, wo er Moral „als die Menge von moralischen Urteilen [...], über die jemand oder eine Gruppe verfügt“, bezeichnet, so wird Moral laut Pieper (vgl. Pieper 2007, 26) nun eher als Synonym für die Sitten eines Zusammenschluss von Menschen verwendet, während der *ethos* als gefestigte (normative) Grundhaltung eines Individuums mit Moralität oder Sittlichkeit übersetzt wird.

In der Literatur finden sich verschiedene Bestimmungen. Sie wird von einigen im Sinne Tugendhats als „[d]ie Menge der gesellschaftlichen ‚Konventionen‘, der persönlichen Wertvorstellungen und Normen“ (Knoepffler 2010, 265) verstanden. Auch Hoerster (1993, 9) definiert Moral in diesem Sinne als „moralische[...] Verhaltensweisen, Einstellungen, Urteile[...]“.

Auf der anderen Seite stehen etwa die Bestimmungen, die, wie Pieper, Moral als „den Inbegriff von Üblichkeiten, den Gewohnheiten und Sitten“ (Höffe 2013, 10) bezeichnen und ihn vom *ethos* als „die persönliche Einstellung und Sinnesart“, mithin dem „Charakter“ (ebd.) trennen. Dieser Trennung soll im Weiteren Folge geleistet werden, da dies erlaubt, die Akteurs- und Institutionsperspektive analytisch zu trennen und so die normative Orientierung des Individuums, als auch seines Bezugsrahmens in den Blick zu nehmen.

Moral wird deshalb als der „in einer bestimmten Gruppierung, Gemeinschaft oder Gesellschaft geltenden Komplex an Wertvorstellungen, Normen und Regeln“ (Rath 2014, 38) gefasst, während der *ethos* oder *Ethos* als die „Haltung“ oder die „moralische Gesinnung eines Menschen“ (Meyer/Regenbogen 2013, 205), also die Gesamtheit der Wert- und daran orientierten Norm- und Regelvorstellungen eines Individuums ist. Es kann jedoch auch die Sprache von einem Berufsethos sein. Dann ist damit, wenn nicht anders vermerkt, eine professionsspezifische Moral gemeint (vgl. Knoepffler 2010, 19). Doch dazu mehr unter 3.3.2.

Normen selbst sind Regeln oder Richtlinien (vgl. Meyer/Regenbogen 2013, 458). Sie können unterschiedliche Geltungsreichweiten haben bzw. einen unterschiedlich weitreichenden Geltungsanspruch besitzen und ein Verstoß gegen sie kann verschiedenartig bestraft werden. So gibt es sittliche Normen, die die Bräuche, Sitten und Gewohnheiten einer Gruppe, Gemeinschaft oder Gesellschaft ausdrücken. Sie zeigen sich in „Konventionen, Anstandsregeln, Rollendefinitionen“ (ebd., 459). Daneben gibt es juridische Normen, die auch als Rechtsnormen bezeichnet werden können. Bei ihnen handelt es sich um positiv gesetzte, das heißt, kodifizierte Regeln und Richtlinien. Zuletzt gibt es noch moralische oder ethische Normen. Sie sind Regeln oder Richtlinien, die nicht kodifiziert sind, aber im Gegensatz zu sittlichen Normen, die einen Geltungsanspruch nur innerhalb einer Gruppe, Gemeinschaft oder Gesellschaft, einen universellen Geltungsanspruch auf Richtigkeit (vgl. Habermas 1984, 141) erheben. Welche Form die einen universellen Geltungsanspruch erhebende Norm jedoch letztlich annimmt, kann jedoch kulturspezifisch sein. Beide – die sittlichen, als auch moralischen Normen – sind nicht positiv gesetzt und unterliegen somit keiner geregelten Sanktionierung. Ihre Befolgung ist – im Gegensatz zu der Befolgung rechtlicher Normen – nicht einklag- oder auf dem Rechtswege erzwingbar. Der, der gegen solcherlei Normen verstößt, kann durch Missbilligung und Verachtung bestraft werden. Diese kann von anderen kommen oder sich beispielsweise in einem schlechten Gewissen manifestieren. Die Bestrafung von Verstößen gegen rechtliche Normen ist im Gegensatz zur Bestrafung von Verstößen gegen moralische und sittliche Normen rechtlich geregelt, damit festgeschrieben

und nicht beliebig, wie es etwa bei der Verachtung der Fall ist. Die Nichtbefolgung von rechtlichen Normen kann rechtlich legitimiert bestraft werden. Damit muss die Bestrafung aber selbst Regeln folgen und gleich sein, ohne Ansehen der Person. Rechtsnormen gelten wie sittliche Normen auch nur für einen bestimmten Bereich, erheben also einen nur partikularen im Gegensatz zu einem universellen Geltungsanspruch, wobei rechtliche Normen für jeden in ihrem Einzugsgebiet gleich gelten, während sittliche Normen in ein und demselben Gebiet variieren können.

Um es noch einmal zusammenzufassen: Normen sind Richtlinien oder Regeln. Es gibt (mindestens) sittliche, rechtliche und moralische Normen. Sie sind Verhaltens- und Handlungsvorgaben mit verschieden weiter Reichweite und verschiedenen Ansprüchen auf Reichweite ihrer Geltung, zudem sind sie verschiedenartig strafbewehrt. Die sittlichen und rechtlichen erheben bzw. haben einen begrenzten Geltungsanspruch und gelten meist nur für eine bestimmte Gruppe, Gemeinschaft, Gesellschaft oder ein Gebiet, wobei die rechtlichen Normen für jeden in einem gewissen Gebiet gelten, wenn er sich darin aufhält, was bei sittlichen Normen nicht der Fall ist. Moralische Normen hingegen erheben einen universellen Geltungsanspruch auf Richtigkeit. Erstere und letztere können nicht eingeklagt und erzwungen werden und müssen nicht einheitlich bestraft werden, wenn sie überhaupt bestraft werden. Bei den rechtlichen Normen ist dies genau anders herum – zumindest ist das der Anspruch.

Werte sind etwas, an dem sich Normen, aber auch ganz allgemein Handlungen ausrichten. Sich von Normen im Handeln leiten zu lassen, heißt Werten zu entsprechen. Folge ich als Soldat der Weisung, nicht zu fliehen, lege also ein gefordertes Verhalten an den Tag, so kann mein Handeln als tapfer bezeichnet werden und entspricht somit dem Wert der Tapferkeit¹¹. Doch was sind Werte? Zunächst einmal ist festzustellen, dass diese Frage schwierig zu beantworten ist, solange man sie als „Was-Frage“ stellt. Denn eine Was-ist-X-Frage scheint sehr gut geeignet zu sein, um nach konkreten Gegenständen zu fragen. Gleichzeitig scheint sie zum Erfragen von Abstraktem weniger gut geeignet zu sein. Die Frage danach, was etwas ist, legt nämlich nahe, lediglich die notwendigen Bestandteile des Dinges zu beschreiben. Bei einem Stuhl etwa die Sitzfläche, das, worauf die Sitzfläche gestützt ist und die Lehne, die ihn vom Hocker trennt. Geht dies bei konkreten Gegenständen noch relativ leicht von der Hand –

¹¹ Wobei es hierbei selbstverständlich darauf ankommt, ob man nur auf die Handlung oder auch die dahinter liegende Absicht schaut. Denn es kann sein, dass – beim Beispiel der Tapferkeit – ein Soldat nur deshalb nicht flieht, weil er Angst davor hat, als Deserteur erschossen zu werden. Ist dies der Fall, ist es fraglich, ob es sich hierbei um Tapferkeit handelt.

zumindest einmal die notwendigen Eigenschaften, wenn auch nicht unbedingt die hinreichenden – so bereitet dies bei abstrakten Dingen schon Schwierigkeiten. Denn Gerechtigkeit begegnet uns offenbar nicht als Ding und die Beschreibung der Einzelteile von Gerechtigkeit gestaltet sich so schwierig. Die Neigung dazu, abstrakte Dinge wie Gegenstände zu behandeln, erklärt Wittgenstein damit, dass „[e]in Substantiv [...] uns nach dem Ding suchen [lässt], das ihm entspricht“ (Wittgenstein 1958, 15). Dieser „Verhexung unsres Verstandes durch die Mittel unserer Sprache“ (Wittgenstein, PU § 109) kann entgangen werden, indem man sich klar macht, dass es sich bei abstrakten Begriffen wie Werten nicht um Gegenständliches handelt, sondern um die Abstraktion einer Handlungsbeschreibung. Gerechtigkeit findet sich dort, wo jemand gerecht handelt. Deshalb sollte bei der Analyse von abstrakten Begriffen nicht mit Was-ist-X-Fragen vorgehen, sondern eher sprachspielanalytisch. Das heißt, dass man, etwa im Bezug auf das Beispiel der Gerechtigkeit, nicht mehr fragen sollte, was Gerechtigkeit oder Wert X ist, sondern danach, was man tut, wenn man gerecht oder Wert X umsetzend handelt bzw. was wir tun, wenn wir gerecht handeln oder Xen. Das Gemeinsame der Antworten könnte dann als Antwort auf die Frage danach gelten, was Gerechtigkeit ist. Wobei zum Erhalt der Antwort der Weg über die Sprachspiele gegangen werden muss. Gerechtigkeit, so könnte man dann sagen, ist, wenn jemand das bekommt, was ihm zusteht – sowohl materiell, als auch immateriell.

Es ist anzumerken, dass der Begriff des Wertes keiner ist, der der Ethik exklusiv wäre oder ursprünglich aus ihr stammt. Er findet beispielsweise in den Bereichen der Wirtschaft, Ästhetik, Religion und Logik, aber auch in der alltäglichen Praxis Verwendung (vgl. Rath 1993, 725). Bei all ihren Differenzen sind die verschiedenen Wertbegriffe doch in einem Aspekt gleich: Werte, egal aus welcher Disziplin sie stammen und welche Unterschiede sich dadurch zeigen, sind letztlich zurückzuführen auf „Wertungen, also subjektive Präferenzrelationen“ (Rath 2015, 11). Werte entstehen, wenn ein Subjekt etwas einem anderen vorzieht oder nachsetzt (vgl. ebd.). Die aus Wertungen entstandenen Werte, so auch moralische Werte, wurzeln zu einem großen Teil in Traditionen und entstehen im Subjekt zu einem nicht geringen Anteil durch Sozialisation (vgl. ebd.).

Werte sind vor allem, wie zuvor erwähnt, Abstraktionen (vgl. ebd.). Sie entstehen durch die Abstraktion bestimmter Bewertungen. Bewertet man beispielsweise bestimmte Handlungen als gerecht, so ist das Gemeinsame dieser Handlungen, dass sich in ihnen – für den Wahrnehmenden – der Wert Gerechtigkeit zeigt. Der Wert Gerechtigkeit selbst stellt eine Abstraktion des als gemeinsam Wahrgenommenen dieser Handlungen dar und er bezeichnet das, was gegenüber etwas anderem vorzuziehen, da wertvoller ist. Werte finden sich also

nicht als Dinge in der Welt, sondern sind vom menschlichen Geist hervorgebrachte Abstrakta, die durch die Erkenntnis des Gemeinsamen verschiedener Dinge hervorgebracht wurden. Man findet Gerechtigkeit oder Ungerechtigkeit nirgends in der Welt, nur gerechte und ungerechte Handlungen, Zustände und so weiter, jedoch niemals ein Ding, auf das das Wort *Gerechtigkeit* oder *Ungerechtigkeit* rekurrieren würde.

Werte als Abstraktionen subjektiver Wertungen dienen dem Subjekt als Orientierungsinstanz beim Handeln (vgl. ebd.). „Sie geben als Handlungsbereitschaften das Maß unserer Handlungen ab“ (ebd., 12). Beim Handeln orientieren wir uns an ihnen und können uns so auch entgegen unseren Affekten verhalten. Sie ermöglichen uns beispielsweise, dem Drang danach, Geld zu behalten, welches jemand vor uns fallen gelassen hat, zu widerstehen und ihn darauf hinzuweisen, auch wenn er den Verlust nicht sofort bemerkt hätte – und zwar dann, wenn wir *Ehrlichkeit* und *Hilfsbereitschaft* als uns bindende und für uns geltende Werte ansehen. Haben wir einmal Werte erworben, sind wir ihnen jedoch nicht ausgeliefert. Denn auch zu ihnen können wir uns verhalten. Wir sind fähig, sie zu reflektieren und zu ändern bzw. die Handlungen zu ändern, in denen sie sich für uns bisher ausgedrückt haben, um so andere Handlungen oder sogar Werte den bisher präferierten vorzuziehen (vgl. ebd.). Normen orientieren sich, wie beschrieben, an Werten. Die Norm *Du sollst nicht lügen* orientiert sich beispielsweise am Wert *Wahrheit*. Kommt man dieser Norm mit einer an ihr ausgerichteten Tätigkeit nach, so verwirklicht man den Wert, da er sich in der aus der Norm abgeleiteten Handlung zeigt.

Zusammengefasst lässt sich also sagen, dass Moral hier als die Gesamtheit der nichtrechtlichen Werte und Normen einer Gruppe, Gesellschaft oder Gemeinschaft verstanden wird – wobei die rechtlichen und nichtrechtlichen Normen teilweise verwoben und sogar deckungsgleich sein können. Normen sind Regeln oder Richtlinien und damit Handlungsvorschläge, -vorgaben und -verbote mit unterschiedlich weitem Geltungsanspruch. Diese Normen sind orientiert an Werten, die handlungsorientierende und von subjektiven Präferenzen und damit Wertungen abstrahierte Abstrakta darstellen. Sie sind grundsätzlich intersubjektiv teilbar, wobei es bei der Reichweite ihrer Teilbarkeit bzw. der Teilbarkeit ihrer Umsetzung darauf ankommt, ob sie Ausdrücke einer bestimmten Lebensform und partikularer Bedürfnisse sind oder der allgemein menschlichen Lebensform und (quasi-)universeller Bedürfnisse.

So ist das Befolgen von Sitten, die der gemeinsamen Nahrungsaufnahme eine bestimmte Form geben, etwas, bei dem kein allgemeingültig gelten könnendes *Richtig* oder *Falsch* gibt –

man isst eben so, wie man es in der jeweiligen Kultur macht. Es gibt keine zwingenden Gründe für die eine oder andere Methode.

Anders sieht es etwa beim Mord aus. Wenn man Mord als nicht von einem Konsens getragenes Töten einer Person versteht, beispielsweise eine heimtückische Tötung, so ist in diesem Begriff bereits enthalten, dass es nicht verallgemeinerbar, da nicht allgemein wünschenswert ist. Denn wie soll man etwas wollen, was man nicht will? Gleichzeitig heißt das aber auch, dass es etwas gibt, was einen allgemeinen Geltungsanspruch erheben und tatsächlich auch einlösen könnte: nicht umgebracht werden, wenn man dies nicht wünscht. Der *Schutz des (eigenen) Lebens vor ungewollten oder nicht konsensuell getragenen Übergriffen* wäre also ein Wert, der kulturunspezifisch teilbar sein kann. Das Nichttöten von Personen, insofern das Gegenteil nicht irgendwie geregelt ist, wäre dann eine Forderung, die daraus erwächst und in deren Nachkommen sich dieser Wert zeigt oder zumindest zeigen kann.

Der Ethos wird hier gefasst als die Gesamtheit der (sittlichen und moralischen) Präferenzen, also (sittlichen und moralischen) Werte einer Person und die Normen, die sie für sich als bindend anerkannt hat. Es ist der Inbegriff ihrer subjektiven sittlichen und moralischen Orientierung.

Doch was macht und ist die Ethik und wie ist ihr Verhältnis zur Moral zu bestimmen? Auch hier ist Begriffsklärung notwendig, da sie in der Alltagssprache – wie es die etymologische Herkunft nahelegt – oft deckungsgleich verwendet werden, in der Wissenschaft aber wie Formal- und Materialobjekt behandelt werden (vgl. etwa Hoerster 1993, Knoepfner 2010).

3.3 Ethik

3.3.1 Die Ethik und ihre Teilbereiche

Das Problem der Begründung oder Rechtfertigung von Moral – von moralischen Verhaltensweisen, Einstellungen, Urteilen – wurde nicht von Philosophen erfunden: Es ist ein Problem, mit dem wir alle fast täglich konfrontiert werden.

- Norbert Hoerster, Moral und Ethik

Wenn jemandem gegenüber Sollensforderungen aufgestellt werden, so muss das nicht heißen, dass derjenige, dem sie gegenüber aufgestellt werden, sie auch wirklich befolgt. Vielmehr kann es sein, dass derjenige, der etwas tun soll, nicht versteht – entweder nicht begreift oder nicht einsieht – warum er es tun soll. Ist dies der Fall, so wird demjenigen, der die Sollensforderung aufstellt, mit einem *Warum* entgegnet. Dieses *Warum* kann den Fordernden

eine Begründung oder Rechtfertigung abverlangen, die deshalb zu erbringen ist, weil das zum Handeln aufgeforderte und normalerweise nach Gründen handelnde Subjekt sonst keinen Grund hat, so zu handeln, wie es zu handeln aufgefordert wurde.

Handelt das Subjekt entgegen einer bekannten und auch für ihn gültigen Sollensforderung, so verschiebt sich die Frage nach dem *Warum* zur anderen Person. Der, der falsch oder schlecht gehandelt hat, kann gefragt werden, warum er das getan hat, was er getan hat und so ebenfalls zu einer Begründung oder Rechtfertigung genötigt werden. Denn auch bei ihm geht man davon aus, dass er aus (nachvollziehbaren) Gründen gehandelt hat.

Sollensforderungen gehen also immer mit irgendwelchen Gründen einher oder zumindest schwingt die potentielle Begründbarkeit bei ihnen mit. Je nach Imperativ kann die Begründung anders ausfallen und muss anderen Anforderungen entsprechen. Handelt es sich beispielsweise um einen technischen Imperativ oder einen Imperativ der Klugheit – Kant nennt sie *hypothetische Imperative* (vgl. Kant, GMS BA43) – so kann der Verweis auf die Empirie genügen. Will jemand zum Beispiel einen Kuchen backen, weiß aber nicht so genau, wie er vorgehen soll, so kann ihm jemand anderes raten, er solle X und Y nehmen und Z damit tun, um einen möglichst guten Teig zu bekommen. Das Sollen ist hier als Können im Sinne eines klugen Ratschlags zu verstehen. Ein Ratschlag, der auf Erfahrung aufbaut und anzeigt, was ein kluges Verhalten ist, wenn man ein bestimmtes Ziel anstrebt. Er, der hypothetische Imperativ als Ratschlag, ist folglich kein unbedingtes Sollen. Niemand würde ernsthaft moralisch empört sein, wenn er oder sie mit ansehen würde, dass jemand die falschen Zutaten für einen Kuchen nutzen würde – außer vielleicht es handelt sich um eine Auftragsarbeit und eine böse Absicht des Bäckers. Vielmehr würde er oder sie sich über das Vorgehen wundern und den Kuchenbäcker für einen unklugen, nicht aber unmoralischen Menschen halten.

Sollenssätze, die hypothetische Imperative sind, können aber auch eine moralische Färbung bekommen, wenn es etwa um Sitten, Traditionen und Gebräuche geht. Hier ist man schon eher empört, wenn sich jemand nicht an die Sitten hält, die man selbst als richtig erachtet. Etwa das sich bei Tisch in einer bestimmten Weise benehmen. Hier werden Sollenssätze über ihre Geschichtlichkeit und/oder ihr faktisches Bestehen begründet. Man solle X oder Y tun, weil man es schon immer so gemacht hat, weil man es hier so macht oder weil *wir* es so machen. Diese Sollenssätze sind jedoch nicht verallgemeinerbar, sondern vielmehr kulturell – durch eine bestimmte Lebensform – geprägt und sanktioniert, also begründet. Sie sind gewissermaßen das, wie Wittgenstein schreibt, „Hinzunehmende, Gegebene“ (Wittgenstein, PU 572). Wenn man daher einer bestimmten Form zu leben entsprechen möchte, sollte man

so handeln, wie es die Sitten vorschreiben, will man das nicht, so muss man auch nicht. Moralische Empörung entsteht daher bei einem Zuwiderhandeln, aber meist nur, wenn das Zuwiderhandeln im Geltungsbereich der Sitten stattfindet. Geschieht es wo anders, so wird es oft als kulturspezifische Differenz zwar nicht unbedingt gut geheißen, aber doch geduldet. In dem Spruch über andere Länder und andere Sitten kommt dies sehr gut zum Ausdruck. Denn oft wird er verwendet, um auf Differenzen hinzuweisen, die da sind, die aber auch akzeptiert und nicht, zumindest nicht zum Großteil, moralisch verachtet werden.

Es gibt jedoch auch Handlungen, die moralische Empörung auslösen. Das sind solche, die gegen Normen verstoßen, die einen universellen Geltungsanspruch erheben und diesen auch begründen können. Dass man nicht stehlen soll, ist beispielsweise ein Anspruch, der in jeder, das Konzept des Besitzes kennenden Form menschlichen Zusammenlebens zu finden ist – und das dürfte jede menschliche Form des Zusammenlebens sein. Sollte es doch eine menschliche Lebensform ohne Privatbesitz geben, so beansprucht die Gruppe als solche dennoch ein Eigentumsrecht über ihre Güter gegenüber anderen Gruppen.

Fordert nun Subjekt A von Subjekt B, sein Eigentum zu respektieren oder es nicht zu stehlen, so wird B A fragen können, warum er dies nicht soll. Die Antwort hierauf kann unterschiedlich sein. Sie kann an die leidvermeidende Klugheit von B appellieren, indem A B auf Strafen hinweist, die bei Diebstahl folgen oder er kann darauf hinweisen, dass es eben so ist, dass man das hier nicht tut und er es deshalb nicht machen soll. Letzteres ist deshalb problematisch, weil dabei aus einem Sein auf ein Sollen geschlossen wird, was spätestens seit Humes *Untersuchung über den menschlichen Verstand* logisch nicht mehr möglich ist oder nur noch unter Schwierigkeiten behauptet werden kann. Wobei: logisch möglich war es auch vorher schon nicht, doch Hume stellte es zum ersten Mal schriftlich fest, in dem er darauf hinwies, dass es keinen (direkten) Weg vom Sein zum Sollen gibt (Hume 2011, 409). Eine Sollensforderung kann auch dadurch begründet werden, dass man auf eine göttliche oder metaphysische Instanz verweist. Gott will nicht, dass man stiehlt oder der Hinweis darauf, dass man bei Diebstahl seinem Wesen nicht entspricht, wären solche Begründungen. Diese müssten aber ebenfalls wiederum als richtig ausgewiesen werden können, was sich im nachmetaphysischen Zeitalter als schwierig gestaltet.

Wie man sie auch begründet, festzuhalten ist, dass die moralischen Sollensforderungen, wie andere Sollensforderungen auch, begründet werden müssen – jedoch müssen moralische Sollensforderungen anders begründet werden als andere Imperative. Diese Begründung versucht die Ethik neben anderen Aufgaben zu leisten.

Die Gesamtheit der Sollensforderungen einer Gruppe, Gemeinschaft oder Gesellschaft und die Werte, an denen sie orientiert sind – kurz: die Moral – ist somit das Objekt der Ethik. Ethik kann mit Tugendhat deshalb auch als „das philosophische Nachdenken über Moral“ (Tugendhat 2012, 25) bezeichnet werden. Wobei Ethik noch mehr umfasst als das philosophische Begründen von Sollenssätzen. Sie spaltet sich in verschiedene Teilbereiche – grob in die *normative Ethik*, *deskriptive Ethik* und *Metaethik* – auf. Deshalb muss Ethik nicht notwendigerweise eine rein philosophische Perspektive einnehmen, sondern kann auch sehr sozialwissenschaftslastig sein, wenn sie beispielsweise untersucht, welche Wertvorstellungen in einer Gesellschaft vorherrschen. Allen Ethikansätzen gemein ist jedoch, dass sie sich (mindestens indirekt) mit Sollenssätzen und Wertvorstellungen, also der Moral beschäftigen. Wenn es darum geht, Sollensforderungen und Wertvorstellungen auf ihr Begründetsein und ihre moralische Legitimation hin zu überprüfen, dann sind wir im Bereich der *normativen Ethik*. Sie ist der Bereich der Ethik, in dem Sollensforderungen aufgestellt werden und versucht wird, diese zu begründen bzw. wird versucht, existente Sollensanforderungen und Wertvorstellungen auf ihre moralische legitimierte Gesolltheit bzw. Ungesolltheit hin zu überprüfen. Ein klassisches Beispiel ist Kants *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, in der er behauptet, ein Krämer dürfe (solle) nicht betrügen (vgl. Kant, GMS BA 8), um diese Forderung danach mit seinem Sittengesetz zu legitimieren und dieses natürlich selbst zu begründen. Anzumerken ist jedoch, dass es bei Ethikkonzepten, die sich als normativ verstehen, weniger darum geht, konkrete Sollensvorgaben zu machen, da es einfach zu viele Einzelfälle geben kann, die man nicht alle abarbeiten kann. „Vielmehr hat eine normativ verfahrenende Ethik Kriterien zu entwickeln, die eine moralische Beurteilung von Handlungen ermöglichen, ohne sie bereits vorwegzunehmen. Diese Beurteilungskriterien müssen ständig hinterfragbar, überprüfbar – eben kritisierbar sein“ (Pieper 2007, 7). Im Falle Kants müsste selbiger also sein Sittengesetz – den Kategorischen Imperativ – als Maßstab ausweisen, was er ja auch versucht – gleichzeitig müsste der Diskurs darüber offen bleiben.

Ethik als normative Ethik versucht also Kriterien für gesolltes und ungesolltes Tun aufzustellen und diese zu begründen, um so Richtlinien für die moralische Beurteilung eines Einzelfalls und Orientierung für das Subjekt zu bieten. Die Aufgabe der normativen Ethik ist es, „Präferenzurteile als begründet oder unbegründet“ (Rath 2014, 39) bzw. moralisch legitimiert oder nicht legitimiert darzustellen, wobei die Begründung und Legitimation unterschiedlich ausfallen kann und selbst noch einmal einer Begründung bedarf. Die Entscheidung darüber, was das Richtige ist, soll durch eine „an rationalen Begründungsverfahren orientierte[...] Argumentation“ (Rath 2002, 70) zustande kommen.

Ein mögliches Kriterium für die Legitimität einer Sollensforderung wäre die Verallgemeinerbarkeit, die jedoch wiederum selbst begründet werden müsste: könnte das, was ich tue oder von dem ich meine, dass es sein sollte, als allgemeine Sollensforderung gedacht werden oder gibt es Probleme beim Denken der Verallgemeinerung bzw. sind die Folgen einer Verallgemeinerung nicht wünschenswert? Das heißt, dass eine moralische Forderung auch immer auf den Fordernden zurückfällt. „Das macht einem das moralische Leben – sofern man es ernst nimmt – so entsetzlich schwer“ (Hare 1983, 90). Nach diesem Schritt wäre in einem weiteren Schritt zu fragen, warum das, was behaupten kann, es sei das Richtige, überhaupt das sein sollte, was allgemein wünschenswert oder denkbar ist – inwiefern begründet sich die Verallgemeinerbarkeit als Gütekriterium?

Es geht in der normativen Ethik einmal darum, das, was tatsächlich als das Gesollte und Nichtgesollte angesehen wird, daraufhin zu untersuchen, ob es – gemessen an begründeten Maßstäben – weiterhin als das Gesollte oder Nichtgesollte gelten sollte. Zum andern Mal geht es darum, Sollenssätze aufzustellen, die durch begründete Maßstäbe legitimiert sind. Dies kann einmal die moralischen Vorstellungen des Individuums – den Ethos – betreffen, aber auch die moralischen Vorstellungen von Gruppen, Gemeinschaften oder sogar Gesellschaften. Ersteres könnte als Individual-, letzteres als Sozialethik bezeichnet werden (vgl. Fenner 2010, 6; vgl. Köberer 2014, 41). Letztlich gilt es auch die Maßstäbe, die etwas als richtig oder falsch ausweisen, zu begründen. Warum ist das Richtige das, was das größte Glück der größten Zahl hervorbringt? Warum ist das Richtige das, was verallgemeinert gedacht werden kann? Warum ist das Richtige das, was dem Wesen des Menschen entspricht? Das wären Fragen, für die die normative Ethik ebenfalls zuständig ist.

Versucht man die Sollensforderungen und Wertvorstellungen, die es in einer Gruppe, Gemeinschaft oder Gesellschaft gibt, empirisch zu erheben, so befindet man sich im Bereich der *deskriptiven Ethik*. „Ziel dieses Ansatzes ist die Beschreibung (*lateinisch: describere = beschreiben*) [...] moralischer Einstellungen. Eine deskriptiv[e] [...] Ethik erhebt keinen Anspruch darauf, Normen zu entwickeln oder die Qualität von Geltungsansprüchen zu bewerten“ (Knoepffler 2010, 263). Es geht nur darum, „die faktischen Handlungs- und Verhaltensweisen in einer bestimmten Gesellschaft oder Gemeinschaft daraufhin [...] [zu untersuchen], welche Wertvorstellungen und Geltungsansprüche in ihnen wirksam sind“ (Pieper 2007, 12).

Geht man nochmal eine Stufe hinter die Ethik, so wie die Ethik eine Stufe hinter der Moral angesiedelt ist, so betreibt man *Metaethik*. „Die Metaethik könnte man als die

Wissenschaftstheorie der Ethik bezeichnen“ (ebd., 86). Unter ihr versteht man „jede Reflexion, die sich nicht unmittelbar auf den Gegenstand der Ethik, sondern auf die Struktur der ethischen Reflexion selbst sowie auf die Art und Weise bezieht, wie Ethik über ihren Gegenstand spricht“ (ebd.). Zu ihren Aufgaben gehören „Begriffsklärungen, Begriffsanalysen, Grundannahmen und die Klassifikation ethischer Theorien, die den Hintergrund der eigentlichen ethischen Fragen bilden“ (Knoepffler 2010, 265). Sie beschäftigt sich insofern mit Moral als dass sie etwa fragt, wie man bei der Begründung von Moral sprachlich und denkend vorgeht.

Zusammengefasst: Das Objekt der Ethik ist die Moral – zumindest der normativen und deskriptiven Ethik. Erstere versucht Sollenssätze und Wertvorstellungen als moralisch legitim oder illegitim auszuweisen und zwar indem sie Kriterien für gesolltes und ungesolltes Handeln aufstellt und diese begründet bzw. untersucht sie existente moralische Vorstellungen auf ihre moralische Legitimität und Begründbarkeit hin, indem sie sie an den begründeten Kriterien für gesolltes und ungesolltes Handeln überprüfen. Sie kann dabei sowohl Individuen, als auch ganze Gruppen in den Blick nehmen. Die deskriptive Ethik ist als empirische Disziplin nicht präskriptiv, also *vor-*, sondern *beschreibend* und versucht beispielsweise zu erheben, welche Sollenssätze und Wertvorstellungen in einer Gruppe, Gemeinschaft oder Gesellschaft, aber auch im Individuum vorherrschen. Die Metaethik nimmt letztlich die Werkzeuge der Ethik – etwa ihre Sprache und Vorgehensweise(n) – in den Blick. Damit ist ihr Objekt eher die Ethik selbst, damit jedoch auch immer indirekt die Moral.

3.3.2 Medienethik als angewandte Ethik

Urteilkraft überhaupt ist das Vermögen, das Besondere als enthalten unter dem Allgemeinen zu denken. Ist das Allgemeine (die Regel, das Prinzip, das Gesetz) gegeben, so ist die Urteilkraft, welche das Besondere darunter subsumiert [...], bestimmend.

- Immanuel Kant, Kritik der Urteilkraft

Die kulturelle Entwicklung des Menschen ist – mit Rückschlägen – eine Entwicklung hin zu größerer Ausdifferenziertheit, Komplexität und Spezialisierung. Das gilt sowohl für die Dinge, die er entwickelt („Sachtechnik“ (Heesen 2014, 190)), die Umgangsformen miteinander („Sozialtechnik“ (ebd.)), aber auch sonstige Kulturprodukte, wie etwa Vorgehensweisen im Allgemeinen oder bei der Herstellung, und deren Kontexte. Sie werden immer komplexer, ausdifferenzierter, spezialisierter. Dafür notwendig ist das, was Michael

Tomasello (2012, 10) den „kulturellen Wagenhebereffekt“ nennt. Damit meint er, dass „jede Version einer Vorgehensweise so lange im Repertoire einer Gruppe erhalten bleibt, bis jemand etwas Neues und Besseres findet“ (ebd.) – Vorgehensweisen schließen hier technische Geräte mit ein. Bereits Entwickeltes wird beim Menschen in der Regel nach der Benutzung nicht weggeworfen, sondern aufgehoben und ständig oder zumindest in mehr oder weniger großen Abständen weiterentwickelt, sodass die Funktionalität, aber auch Komplexität mit weiteren Generationen immer weiter voranschreiten. Nachfolgende Generationen müssen nicht immer wieder bei Null anfangen, sondern können auf dem Wissenstand und Gegenstandsbestand der vorherigen Generationen aufbauen und die darauffolgende wieder und so weiter.

Dies – die Ausdifferenzierung, Komplexitätssteigerung und Spezialisierung – führte im Laufe der historischen Entwicklung dazu, dass sich im 20. Jahrhundert sogenannte *applied ethics* entwickelten, die im deutschsprachigen Raum als *angewandte Ethik(en)* übernommen und auf den rechtlichen, politischen, moralischen, kurz kulturellen Hintergrund Deutschlands zugeschnitten wurden. Denn „[d]ie rasante Entwicklung der Naturwissenschaften und der Technik eröffneten uns viele neue Handlungsmöglichkeiten, [...] [die] teilweise mit erheblichen ethischen Schwierigkeiten und Konflikten verknüpft [waren]“ (Fenner 2010, 1). Das Problem an diesen Schwierigkeiten war jedoch nicht alleine ihr Dasein, sondern vielmehr, dass sie nicht mehr „durch die bestehenden Rechtsnormen und traditionellen moralischen Normen [...] geregelt werden [konnten]“ (ebd.).

Man konnte nun zwar – beispielsweise technisch gesehen – vieles tun, doch war damit noch nicht die Frage beantwortet, ob man alles Mögliche auch tun *sollte*. Für die Beantwortung dieser Frage reichten die klassischen ethischen Modelle aber alleine nicht mehr aus. Unter anderem, weil sie zu Zeiten entstanden, in denen die neu aufgetretenen Probleme noch nicht in Aussicht waren, ja noch nicht einmal gedacht werden konnten. Deswegen versuchte man – unter Einbezug des jeweiligen fachlichen Kenntnisstandes – rechtliche und moralische Normen für den Handlungsbereich zu entwickeln, die sowohl der wissenschaftlichen Ethik, als auch der Wissenschaft des jeweiligen Bereichs adäquat waren. Dieses Vorgehen hat sich bis heute gehalten und eine Vielzahl angewandter Ethiken hat sich daraus und deshalb etabliert.

Dabei konnten und können Ansätze danach unterschieden werden, ob sie eher dem *Top-Down*- oder dem *Bottom-Up-Modell* folgen (vgl. Knoepffler 2010, 50ff.; Fenner 2010, 10f.) – je nachdem, ob sie einen größeren Fokus auf die wissenschaftliche Ethik oder den

wissenschaftlichen Fachbereich bzw. tatsächlichen Handlungsbereich und das darin Vorfindbare leg(t)en. *Top-Down-Modelle* sind grob gesprochen solche, „die ethische Prinzipien sowie Regeln unter den genannten empirischen Randbedingungen deduktiv (*lateinisch: deducere = ableiten*) zur Anwendung bring[en]“ (Knoepffler 2010, 50). Mit anderen Worten gehen solche Ethikkonzeptionen davon aus, „dass man aus den von der Allgemeinen Ethik begründeten universellen Prinzipien und den gegebenen situativen Umständen die richtige Handlungsweise ableiten, d.h. ‚deduzieren‘ kann“ (Fenner 2010, 10).

Bottom-Up-Modelle gehen den umgekehrten Weg. Bei ihnen geht es darum, „generelle Prinzipien nicht ab[zu]leite[n], sondern aus den gesammelten und systematisierten Erfahrungen mit ähnlichen Problemfällen herzuleiten“ (ebd., 11). Knoepffler (2010, 52) fasst es kurz und vereinfacht so: „Die konkrete Praxis konstituiert selbst die Normen“, die dann wieder auf sie angewandt werden. Ist fraglich, was zu tun ist, so ist nach diesem Ansatz eher Wertintuitionen und dem bisherigen Vorgehen bei gleichen oder ähnlichen Fällen zu folgen und ein Ergebnis ist etwa durch gemeinsame Beratung darüber, was in diesem Fall das Richtige ist bzw. durch das Schauen auf die bisher befolgten Handlungsnormen, hervorzubringen. Dabei kann auf Verfahrensweisen in ähnlichen Fällen und die allgemeine Sitte zurückgegriffen werden.

Sowohl Knoepffler (2010, 53f.) als auch Fenner (2010, 36) vertreten jedoch die These, dass die Fokussierung auf eine der beiden Vorgehensweisen nicht sinnvoll sein könnte und sind deshalb der Meinung, dass eine Kombination der beiden Modelle – Knoepffler (2010, 53) spricht hier von einem „holistischen Modell“ – am sinnvollsten ist. Dieses geht davon aus, dass für die Findung des ethisch Richtigen und Falschen ein dialektischer Prozess zwischen ethischen Prinzipien, moralischen Intuitionen, etwa im Sinne unsystematisierter Wert- oder Unrechtsempfindungen und Handlungszwängen und Eigenarten des Fachbereichs, nötig ist. Weder die rigorose Anwendung von Prinzipien auf den Einzelfall, noch eine reine Kasuistik oder Seins-Sollens-Fehlschluss geplagte Praxis sind wünschenswert. „Es geht stattdessen um eine [...] **dialektische** Denkbewegung zwischen ethischer Theoriebildung und Erfahrung, die aber ihren Ausgangspunkt in der Praxis nimmt“ (Fenner 2010, 21f.; Hervorhebung im Original).

Dieser Auffassung von angewandter Ethik wird hier zugestimmt, wobei ein stärkerer Fokus auf dem Top-Down-Aspekt liegt, da Theorien der normativen Ethik notwendig sind, um normative Ansprüche rational begründen zu können. Es wird davon ausgegangen, dass die angewandte Ethik „sowohl die rationale Reflexion bereichsspezifischen Handelns als auch die

Formulierung und Überführung ethischer Prinzipien in die einzelnen Handlungsfelder zur Aufgabe [hat]“ (Köberer 2015, 102f.). Es wird angenommen, dass angewandte Ethik ein Versuch ist, den Anspruch „einer allgemeinen Prinzipienlehre nicht aufzugeben, sondern ihn im Rahmen der Anwendung ethischer Prinzipien unter Berücksichtigung handlungsspezifischer Gegebenheiten wieder einzulösen“ (Rath 2003c, 128). Kurzum: unter angewandter Ethik wird hier der Wissenschaftsbereich verstanden, in dem ethische Prinzipien, die aus der normativen Ethik¹² stammen und dort begründet werden, auf Handlungsbereiche angewandt werden und zwar unter Berücksichtigung der empirisch messbaren Besonderheiten und Gegebenheiten des Bereichs, zu denen neben beispielsweise Sachzwängen auch die Wertintuitionen, Gerechtigkeits- und Normenvorstellungen der Gesellschaft, aber vor allem auch des jeweiligen Handlungsbereichs und der in ihm Agierenden gehören. Angewandte Ethik ist die Anwendung von ethischen Prinzipien auf einen Handlungsbereich unter Einbezug und Ernstnehmen des empirisch messbar Gegebenen. Dafür müssen angewandte Ethiken auch oder sogar vor allem den Forschungsstand anderer Wissenschaftsbereiche mit einbeziehen.

Angewandte Ethiken gibt es einige: Medizinethik, Bioethik, Technikethik, Militäretik oder Wirtschaftsethik. In all diesen Bereichen wird danach gefragt, wie *ich* oder *man* handeln soll bzw. wie *wir* handeln sollen, wenn diese und jene bereichsspezifischen Bedingungen gegeben sind und in die Überlegungen mit einbezogen werden sollten. Die Bezugsdisziplinen dieser angewandten Ethiken sind meist die, die vor dem „-ethik“ stehen bzw. die, die sich mit dem Bereich beschäftigen, der um „-ethik“ erweitert wird. Ihre Ergebnisse sind in die normativen Überlegungen mit einzubeziehen – nicht zur Begründung, aber zur Sicherstellung der Angemessenheit der wert- und prinzipienorientierten normativen Forderungen. Eine weitere angewandte Ethik stellt die Medienethik dar. Auf ihr soll im Folgenden ein verstärkter Fokus liegen.

¹² Deshalb wird die angewandte Ethik hier auch am ehesten der normativen Ethik, die wiederum Teil der praktischen im Gegensatz etwa zur theoretischen Philosophie ist, zugeordnet.

3.3.2.1 Verortung und Aufgabe(n) der Medienethik

Nicht also für das Gedächtnis, sondern nur für die Erinnerung hast du ein Mittel erfunden. Und von der Weisheit bringst du deinen Lehrlingen nur den Schein bei, nicht die Sache selbst.

- Platon, Phaidros

Als angewandte Ethik ist Medienethik, so wie sie hier verstanden wird, der normativen Ethik zuzuordnen, da Aussagen darüber getroffen werden, was im medialen Bereich sein *soll*, nicht was *ist*. Wobei es auch Überschneidungen zur deskriptiven Ethik, aber auch zur Metaethik gibt. Zu ersterem deshalb, weil die empirische Durchdringung des Handlungsbereichs, wie erwähnt, wichtig für eine angewandte Ethik ist, um die Sachadäquatheit sicherzustellen. Zu letzterem, weil keine ernstzunehmende ethische Theorie oder kein Katalog ethischer Forderungen Selbstreflexion missen sollte. Dennoch liegt der hauptsächliche Fokus auf dem Normativen. Deshalb wird Medienethik hier als angewandte Ethik, also als Versuch, ethische Prinzipien auf den – zugegebenermaßen weiten – Handlungsbereich der Medien unter Berücksichtigung der Gegebenheiten des selbigen anzuwenden, und damit normative Ethik verstanden. Die empirische Durchdringung wird dabei größtenteils durch die Kommunikations- und Medienwissenschaften geleistet, die die wichtigste Bezugsdisziplin für die Medienethik darstellt. Köberer (2014, 32) stellt dies in einem Schaubild sehr anschaulich dar:

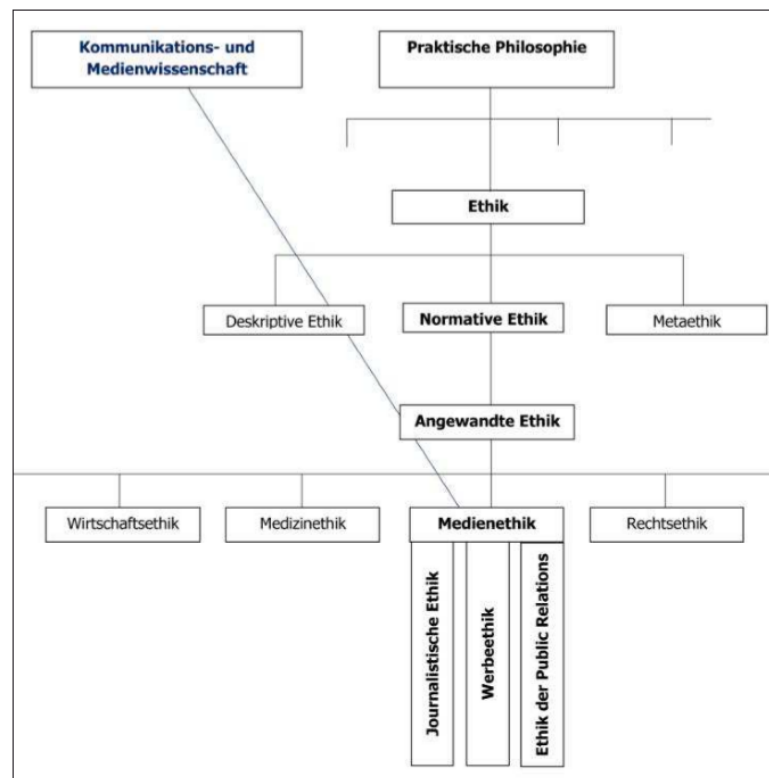


Abbildung 1: Systematisierung der Medienethik nach Köberer (2014, 32)

Wie jede andere angewandte Ethik, so hat auch die Medienethik einen *Empiriebedarf* (vgl. dazu etwa Rath 2002; 2010; 2014), dem durch eine oder mehrere Bezugswissenschaften nachgekommen werden muss.

„Medienethik bedarf der empirischen Forschung zum Handlungsfeld Medien, um überhaupt sinnvolle Aussagen machen zu können, die die Sachgesetzlichkeit des Handlungsfeldes treffen. Mediale Realität, die Vielfalt medialer Wirkungen, das Wechselspiel der Akteure und die unterschiedlichen Strukturbedingungen medialen Handelns bedürfen der Forschung, auch über die engen Grenzen einer Disziplin hinaus. Psychologie, Kommunikationswissenschaft, Politologie, letztlich alle Bindestrichdisziplinen mit den Kennwort ‚Medien‘ müssen dabei zusammenarbeiten“ (Rath 2010, 145).

Nur unter Einbezug des Gegebenen ist es möglich, sachadäquate normative Forderungen zu stellen und einem – teilweise schädlichen – „moralische[n] Heroismus“ (Kersting 2008, 19) vorzubeugen.

Damit dürfte auch die Aufgabe der Medienethik, wenn schon nicht umrissen, so doch zumindest angerissen sein. Sie hat zur Aufgabe, „Normen für das praktische Handeln von und in Medien aufzuzeigen [...] und diese vor dem Hintergrund bestimmter ethischer Systeme zu rechtfertigen“ (Karmasin 2000, 127 f.) – wie erwähnt: unter Einbezug der Sachgesetzmäßigkeiten und Gegebenheiten. Es geht aber nicht nur um das Aufzeigen von handlungsleitenden Normen, sondern auch um die Kritik der bisherigen, im fraglichen Bereich existenten Normen kann es gehen.

Medienethik hat unter anderem die Aufgabe, Entscheidungsträgern beratend und ideengebend zur Seite zu stehen und Richtlinien zu erarbeiten, an denen sich die Medienschaffenden, aber auch -rezipierenden orientieren können. Dazu gehört die Schaffung von Institutionen, die das als gesollt Herausgearbeitete in der Praxis zu implementieren versuchen – wie es etwa der *Pressekodex* des *Deutschen Presserats* leisten möchte.

Mit dem in 3.1 dargelegten Medienbegriff heißt das, dass es hier aber nicht nur um Massenmedien und dabei vor allem den Journalismus geht, wie es etwa Fenner (vgl. 2010) und Knoepfner (vgl. 2010) in ihrem Verständnis von Medienethik tun. Es geht vielmehr um jedes Medium, zumindest ab den Sekundärmedien aufwärts und dabei vor allem um die verschiedenen Verantwortungsinstanzen: Produzenten, Distribuenten und Rezipienten (vgl. Wunden 1999), aber auch die „Rahmensordnungsinstanzen“ (Rath 2000a, 83). Diese verschiedenen Instanzen können wiederum aus einer akteurs- oder institutionsethischen Perspektive betrachtet werden. Das heißt, es können sowohl die handelnden Individuen als auch die Rahmenbedingungen, in und unter denen sie handeln, betrachtet werden. Die Rahmenbedingungen können dabei unterschiedlich weit gefasst sein. Man könnte etwa ein

konkretes Medienunternehmen betrachten, eine ganze Berufsgruppe oder die Gesetzeslage des Landes oder, wenn vorhanden, die internationalen Bestimmungen, die Einfluss auf den und die Handelnden eines bestimmten Bereichs haben. Was letztlich alles zum Bereich der Medienethik zu zählen ist, kann hier nicht geklärt werden. Denn fraglich ist beispielsweise, ob Kunstwerke und Künstler durch die Medienethik in normativer Hinsicht untersucht werden sollten oder doch bzw. überhaupt durch eine andere angewandte Ethik? Dies soll hier nicht weiter bearbeitet werden, da es viel Zeit und Platz beanspruchen würde und es hier um einen anderen Bereich des Medialen geht.

Wichtig für diese Arbeit ist deshalb zunächst, dass digitale Spiele einen Bereich darstellen, der durch die Medienethik erfasst und untersucht wird – was im 5. Kapitel dargelegt werden soll. Dort soll gezeigt werden, was digitale Spiele sind, aber auch wo die Probleme aus normativer Sicht liegen können. Zuletzt sollen einige Pinselstriche für weitere medienethische Überlegungen im Bereich der digitalen Spiele vorgestellt werden. Denn ganz im Sinne der – wie man an dem diesem Kapitel vorangestellten Zitat sehen kann – seit Platon immer wieder findbaren „Medienmoralisierung“ (Kerlen 2005, 43), wurden digitale Spiele zunächst weitgehend auf ihr Gefahrenpotential hin untersucht. Digitale Spiele seien „[z]unehmend real, gewaltbeladen und geschmacklos“ (Spitzer 2006, 207) und führten dazu, dass Spieler_Innen zunächst ihre Empathiefähigkeit und ihr Schuldbewusstsein verlören (vgl. ebd., 212), um so aktiv die Benutzung von Gewalt zu trainieren, da der Einsatz selbiger durch Spiele belohnt werde (vgl. ebd., 213). Medienethische Überlegungen zu diesem Thema hatten oft eine äußerst bewahrpädagogische Richtung.

Mag es auch stimmen, dass Spieler_Innen wohl wenig(er) Probleme damit haben, eine Figur in einem digitalen Spiel als eine reale Person zu töten und so ersteren gegenüber (teilweise) ihre Empathie versagen, so muss das nicht heißen, dass es dauerhaft zu einer Abstumpfung gegenüber realer Gewalt und zu einem Sinken der Hemmschwelle gegenüber realen Personen kommt. Vielmehr ist Gewalt in digitalen Spielen nicht grundsätzlich oder *an sich* schlecht, sondern kann sogar sinnvolle Funktionen übernehmen. Es kommt also unter anderem darauf an, wer sie warum und wie rezipiert und wie vor allem auch damit umgegangen wird und umgegangen werden kann. Zumindest hat sich das im Bezug auf Gewalt in Horrorfilmen gezeigt, die wichtige Funktionen beim Bewältigen von Entwicklungsaufgaben übernehmen kann (vgl. hierzu Marci-Boehncke/Rath 2010: *Der Gewalt ihre Freiheit*).

Wie bei anderen Baustellen der Medienethik, so sind auch bei digitalen Spielen zum einen die (normative) Ethik, zum anderen aber auch die Bezugsdisziplinen wie die Game Studies,

Medienpsychologie, Mediensoziologie und andere Fachbereiche notwendig, um sachadäquate, aber auch prinzipiengeleitete normative Aussagen treffen zu können. Was für andere angewandte Ethiken und andere Bereiche der Medienethik gilt, gilt auch für die Medienethik im Hinblick auf digitale Spiele: ein ethischer Rigorismus ist bei medienethischen Fragen zu digitalen Spielen nicht angebracht. Ein Relativismus und eine reine Kasuistik auch nicht. Die Medienethik im Bezug auf digitale Spiele muss deshalb versuchen, normative Perspektiven zu eröffnen, die sich zwischen diesen beiden Extremen bewegen. Es sollen Sollensforderungen aufgestellt werden, die zum einen nicht zu rigoros sind und Platz für die Urteilskraft des Individuums lassen, die aber andererseits nicht alles zur Beliebigkeit verkommen lassen. So könnte die realistische Darstellung von Kampfsituationen in digitalen Spielen dem Interesse nach einer möglichst realistischen Darstellung nachkommen, müsste aber mit dem Wert des Schutzes von (jungen) Rezipient_Innen oder dem Respekt gegenüber den Gruppen, die dargestellt werden, abgewogen werden¹³.

Diese Werte und Interessen reflektiert und unter normativen Gesichtspunkten gegeneinander abzuwägen, wäre eine Aufgabe der Medienethik. Deshalb kann eine angewandte Ethik wie die Medienethik nicht einfach deduktiv verfahren. Denn dann ginge es um ein einfaches Top-Down-Ableitungsmodell, das sehr rigoros und dem Handlungsbereich oft nicht angemessen ist. Vielmehr ist Medienethik als eine konsequentialistische, als eine prospektive und als eine Verantwortungsethik zu denken (vgl. Rath 2010, 143). Es geht um die, die Verallgemeinerbarkeit nicht vernachlässigende und damit immer Minderheiten und Individuen zu schützen versuchende, Abwägung der Konsequenzen, die sich aus den herausgearbeiteten Normen ergeben, um die Frage nach der Verantwortbarkeit der selbigen und die Frage nach den Verantwortungsträgern und letztlich auch um die Frage der Reichweite von Verantwortung und Folgen bzw. die Vorhersehbar- und Abschätzbarkeit der letzteren überhaupt (vgl. ebd.). Die Frage danach, ob die als richtig proklamierte Norm Folgen zeitigt, die akzeptabel für alle von der Norm Betroffenen sein können, wer die Betroffenen sind und wer die Verantwortung für (un-)vorhergesehene Folgen übernehmen müsse, wäre eine, die in diesem Zusammenhang gestellt werden könnte.

Die Herausarbeitung von „*Praxisnormen*“ (Birnbacher 1988, 16) für „*nicht-ideale* Akteure [...], d.h. für Akteure, die in ihrem Denken und Handeln kognitiven und motivationalen“ (ebd.), aber auch bereichsspezifischen Beschränkungen unterworfen sind, ist somit ein Ziel der angewandten und damit auch der Medienethik. Diese müssen dann, wie gesagt, daraufhin

¹³ Die Entwickler des im Vietnamkrieg angesiedelten Ego-Shooters *Men of Valor* wogen diese und andere Interessen und Werte bei der Entwicklung ihres Spiels gegeneinander ab. (vgl. http://www.gamasutra.com/view/feature/2181/ethics_of_game_design.php?print=1; Eingesehen am 06.01.2016)

überprüft werden, ob sie und ihre Folgen mindestens für alle Betroffenen – wobei der Kreis der selbigen mit der Frage nach der Verantwortung für fernere Folgen weiter oder enger sein kann – akzeptabel sein könnten und wer die Verantwortung für was trägt.

3.3.2.2 Konstruktivismus und (Medien-)Ethik

Man kann jetzt zwei fundamental unterschiedliche Positionen kontrastieren. Der Haltung des unbeteiligten Beschreibers steht die Haltung des Mitfühlenden und Beteiligten gegenüber, der sich selbst als Teil der Welt begreift.

- Heinz von Foerster und Bernhard Pörksen, Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners

Wenn die Philosophie sich grob in die theoretische und praktische Philosophie und einige dazwischenliegende und/oder nicht eindeutig zuordnungsfähige Disziplinen, wie etwa die philosophische Anthropologie, einteilen lässt, dann heißt das nicht, dass diese Bereiche der Philosophie unabhängig voneinander sind. Man kann sich zwar hauptsächlich als theoretischen oder praktischen Philosophen sehen, doch kommt man – zumindest als Tätiger im Bereich der praktischen Philosophie – nicht um die Erkenntnisse der anderen philosophischen Disziplinen herum, sondern muss sie in seinen Ausführungen ebenfalls bedenken. Wenn also der Konstruktivismus unter anderem eine Position der theoretischen Philosophie, genauer der Erkenntnistheorie darstellt, so müssen oder können oder zumindest sollten die Erkenntnisse des selbigen in der praktischen Philosophie, wozu auch die Ethik gehört, anerkannt und mit bedacht werden. Die Postulate, die Konstruktivismen gemeinsam haben, sind – nochmals zusammengefasst – der Fokus auf Wie- statt auf Was-Fragen, die Orientierung am erkennenden Subjekt, das Interesse für die Differenz und die Pluralität von Wirklichkeitskonstruktionen, die subjekt autonome Verarbeitung von Außenreizen und ein Interesse an zirkulären und paradoxen Denkfiguren (vgl. Pörksen 2015, 10 – 14).

Man darf das jedoch nicht so verstehen als ob diese Annahmen identisch in die Ethik übernommen werden könnten. Vielmehr müssen sie transformiert und so für normatives Vorgehen fruchtbar gemacht werden. Zwischen dem Konstruktivismus und seinen Prämissen und der wissenschaftlichen Ethik handelt es sich um ein „Anregungsverhältnis“ (Pörksen 2014, 6). „[E]rkenntnistheoretische Einsichten, Modelle, Konzepte und Begriffe [gelten] als Inspiration und Irritation einer wie auch immer definierten ethisch-moralischen Praxis“ (ebd.). Aus den konstruktivistischen Prämissen lässt sich für die wissenschaftliche Ethik beispielsweise die „Kritik dogmatisch vertretener Wahrheitsanmaßungen“ (ebd.) herausnehmen, um Ansprüche objektiver Werte und Richtigkeit kritisieren zu können.

So wäre die *Kritik dogmatisch vertretener Richtigkeitsanmaßung* etwas, das man durch die philosophische Erkenntnistheorie beeinflusst in der konstruktivistisch geprägten Ethik wiederfinden könnte. Dass etwas richtig ist, ist es dann nicht mehr deshalb, weil es *objektiv* oder *an sich* richtig ist oder mit objektiven Werten und Normsetzungen übereinstimmt, sondern weil es als das Richtige, etwa von den davon betroffenen Personen, anerkannt wird. Das mag zunächst sehr relativistisch erscheinen, kann doch vieles als richtig anerkannt und praktiziert werden, von dem man sagen würde, dass es *eigentlich* nicht richtig ist. Dass etwas eigentlich nicht richtig ist, meint hier, dass der Geltungsanspruch fragwürdig ist – zumindest, wenn man bestimmte Konzepte, für die man dann ebenfalls wieder Gründe finden muss, anlegt.

Will man einen starken Relativismus vermeiden, so muss man die Behauptung, dass etwas dann richtig ist, wenn es als solches anerkannt wird, um einen Intersubjektivitätsaspekt erweitern. Ein Anspruch auf Richtigkeit ist nicht nur dann einlösbar, wenn er faktisch anerkannt wird, sondern vor allem dauerhaft nur, wenn auch eine „normative Akzeptabilität“ (Meyer 1999, 10) gegeben ist. Das heißt, erst dann, wenn das, was als richtig proklamiert wird, seinen Richtigkeitsanspruch auch intersubjektiv einlösen könnte – intersubjektiv meint hier, dass der Geltungsanspruch durch eine „an rationalen Begründungsverfahren orientierten Argumentation“ (Rath 2002, 70) eingelöst werden können muss. Etwa durch die Frage danach, ob das, was als gesollt herausgestellt wurde, regelhaft verfolgt, dem größtmöglichen Glück der größten Zahl oder der größten Zahl an Präferenzen entspricht (regelutilitaristische oder präferenzutilitaristische Argumentation), ob es als widerspruchsfrei als allgemeines Gesetz gedacht werden kann (kantisch-deontologische Argumentation) oder ob es sich in einem freien Diskurs als das herauskristallisiert, dem alle zustimmen könnten (diskurstheoretische Argumentation), um nur einige ethische Begründungsverfahren zu nennen.

Richtigkeit wird folglich wie Wahrheit durch die Akzeptanz des Geltungsanspruches eingelöst, mit der Einschränkung jedoch, dass das, was als richtig anerkannt wird, auch theoretisch-normativ legitimiert werden können muss, so wie der Geltungsanspruch auf Wahrheit ebenfalls durch intersubjektive Methoden hergestellt werden muss, um möglichst lange aufrecht erhalten werden zu können. Kann es das nicht, so kann der Anspruch auf Richtigkeit wohl nicht lange aufrecht erhalten werden können – zumindest, wenn man einen ernsthaften Diskurs führt. Intersubjektiv teilbar sein zu können heißt also, nicht nur tatsächlich vertreten zu werden, sondern durch ethische Theoriekonzepte rational begründ- und vertretbar zu sein. Ob das, was als richtig anerkannt wird, dann tatsächlich das *an sich*

oder *objektiv* Richtige ist, kann nicht beantwortet werden. Es kann nur gesagt werden, dass es beispielsweise das für die Betroffenen Richtige ist, was das Höchste ist, was erreicht werden kann. Die normativen Setzungen gelten dann solange, bis sie fraglich werden. Dadurch bleibt der normative Orientierungspunkt und die daraus abgeleiteten Handlungsforderungen immer offen zur Debatte.

Die tatsächlichen Wertempfindungen und Normvorstellungen, die im Handlungsbereich gegeben sind und die Sachzwänge des selbigen sind also zu berücksichtigen. Denn nur, wenn etwas tatsächlich vertreten wird, kann man aus konstruktivistischer Perspektive sagen, dass es das Gesollte ist. Deshalb wird das *Bottom-Up-Modell* hier auch nicht ganz verworfen. Es wird aber um das *Top-Down-Modell* erweitert. Denn nicht nur die tatsächliche Geltung ist wichtig, sondern auch die theoretische Legitimierbarkeit, da selbiges die Dauer der Aufrechterhaltung des Geltungsanspruches erhöht.

Kurzum: ob etwas das Richtige ist, hängt zum einen davon ab, ob es etwas ist, das durch ethische Begründungsmodelle legitimiert werden kann und zum anderen, ob es tatsächliche Zustimmung erfährt. Wobei Ersteres der normative Orientierungspunkt für Letzteres ist und nicht anders herum. Es ist ein komplexes Zusammenspiel zwischen ethischen Begründungsmodellen und tatsächlicher Geltung. Doch muss beides für die Richtigkeit gegeben sein. Die faktische Geltung muss bestehen, da man aus konstruktivistischer Sicht sonst Schwierigkeiten hat, zu behaupten, dass etwas das Richtige ist, wenn es nicht auch tatsächlich als solches angesehen wird. Sonst müsste man von *Eigentlichkeit* sprechen, was deshalb schwierig zu behaupten ist, da man dafür substantialistisch denken müsste.

Durch ethische Begründungsmodelle muss es legitimierbar sein, damit ein starker Relativismus verhindert und ein Standpunkt formuliert werden kann, von dem aus die verschiedenen Sollensvorstellungen kritisiert werden können. So bleibt die Möglichkeit offen, ethisch Problematisches bei tatsächlichen Sollensvorstellungen benennen und Veränderungen der Praxis legitimieren zu können. Das faktisch normativ Geforderte bleibt durch den Verweis auf die Notwendigkeit der ethischen Legitimierbarkeit modifizierbar und Geltungsansprüche erhalten eine längere Haltbarkeit, wenn sie durch ethische Theorien, Prinzipien und Modelle legitimiert sind. Außerdem soll so die intersubjektive Teilbarkeit und Überprüfung der Geltungsansprüche gewährleistet werden.

So können sich etwa Medienschaffende auf bestimmte Regelungen einigen. Ihre faktische Geltung macht sie zum Richtigen – jedoch mit Einschränkung. Denn das, was als richtig angesehen wird, muss sich noch durch begründete ethische Begründungsmodelle als legitim

ausgewiesen werden können, da es sonst eine unreflektierte Grundlage hat, was den Richtigkeitsanspruch untergräbt. Die ethische Legitimierung und die tatsächliche Geltung sind für den Geltungsanspruch auf Richtigkeit also gleichermaßen notwendig. Denn nur, wenn es durch die normative Wissenschaft der Ethik legitimierbar, aber auch in der messbaren Welt existent ist oder das Geforderte in ihr umsetzbar und sinnvoll erscheint, kann der Geltungsanspruch auf Richtigkeit eingelöst und gesagt werden, dass das, was als gesollt gefordert wird, das Richtige für diesen und in diesem Handlungsbereich ist.

Ein weiterer Gedanke, der sich aus dem Konstruktivismus für die Ethik als Wissenschaft ziehen lässt, ist der Gedanke, dass die Unmöglichkeit, sich auf objektiv richtige Sollensforderungen beziehen zu können, mit einem Mehr an Verantwortung einhergeht (vgl. Pörksen 2014, 8f.). Denn, wenn das normativ Geforderte etwas ist, das vom Menschen abhängt und er die letzte Instanz in der Frage nach dem Richtigen und Falschen ist, dann ist die Welt der Sollensforderungen, wie sie ist, nicht unveränderbar. Sie wurde von jemandem gemacht und wird von jemandem umgesetzt und ist damit veränderbar. Es gibt rechtliche Vorgaben und auch nicht kodifizierte Sollensvorgaben, wie etwa bestimmte Rollenbilder. Diese sind aber nicht unveränderbar, sondern können, wenn sich zeigen sollte, dass sie nicht (mehr) (medien-)ethisch legitimierbar sind, verändert werden. Denn so wie die faktische Welt das Produkt des Erkenntnisvermögens des Subjekts im Zusammenspiel mit dem *Unverfügbaren* ist, so ist auch die Welt der normativen Forderungen – zumindest größtenteils – von den Wert- und Normempfindungen der Subjekte abhängig. Das Gesollte hängt nur nicht gänzlich vom Menschen ab, da es etwas benötigt, an dem es sich orientieren kann. Man kann es, wie im Bereich der Erkenntnis, als das *Unverfügbare* oder zumindest nicht so schnell Wandelbare bezeichnen. Es sind gewisse anthropologische Konstanten, die dafür mitverantwortlich sind, dass Sollensforderungen so sind, wie sie sind. Denn durch sie ergeben sich Ansprüche und damit Sollensforderungen. Hart (1998, 120) bezeichnet sie als „Vernunftgründe] dafür [...], daß [sic!] eine Bevölkerung eine Rechts- der Moralordnung entwickelt oder aufrechterhält“. Dazu zählen die Verwundbarkeit des Menschen (vgl. ebd., 121), die annähernde Gleichheit der Menschen (vgl. ebd., 121f.), die Begrenztheit des menschlichen Altruismus (vgl. ebd., 123) und der ihnen zur Verfügung stehenden Güter (vgl. ebd., 123f.) und die begrenzte „Einsichtsfähigkeit und Willensstärke des Menschen“ (ebd., 125). Sie führen zur Etablierung von Norm- und Rechtssystemen, die diese Konstanten menschlicher Existenz berücksichtigen. Wie diese Systeme jedoch letztlich aussehen, ist den Personen überlassen, die sie aufstellen. Doch damit geht immer die Verantwortung für die Systeme selbst einher und auch ihre potentielle Veränderbarkeit. Damit geht auch ein Mehr an

persönlicher Verantwortung einher (vgl. Pörksen 2014, 16f.). Soll heißen: Es scheint etwas Unverfügbares zu geben, das sich unserem Willen entzieht – sowohl in der Erkenntnis der Dinge, als auch in der Bestimmung dessen, was sein soll. Es ist das Unverfügbare, an dem sich die Geltungsansprüche auf Wahrheit und Richtigkeit auch messen lassen müssen. Es heißt aber auch, dass man als Person für die normative Gestaltung des Zusammenlebens mitverantwortlich ist und man diese mitgestalten und verändern kann.

Was der Konstruktivismus damit – mit dem Abschied von Objektivitäts- und Absolutheitsansprüchen und der prinzipiellen Veränderbarkeit aller und der nicht abweisbaren Verantwortung für alle Systeme normativer Forderungen – leistet, ist eine „Ethik der Ethikermöglichkeit“ (ebd., 20). Das heißt, dass damit sichergestellt wird, dass der ethische Diskurs nicht zu Ende ist und in Dogmatismus verfällt, sondern die Kriterien für das Gute und Richtige weiterhin dem Diskurs offenstehen. Das, was im Bereich der Medien als richtiges und falsches Handeln angesehen werden kann, bleibt damit immer offen. Damit einher geht aber die ständige Nötigung sich immer wieder über das Gesollte und Nicht- oder Ungesollte klar zu werden und es in ständigem Austausch wiederherzustellen und gegebenenfalls zu modifizieren oder gar abzuschaffen.

Eine konstruktivistisch beeinflusste (Medien-)Ethik ermöglicht also den ethischen Diskurs immer weiterführen zu können, ohne auf konkrete (Zwischen-)Ergebnisse verzichten zu müssen. Sie ist fähig, Dinge als richtig festzulegen, dabei aber immer offen, sie wieder zu verändern. Dadurch ist sie flexibel für Wertewandel, technische Neuerungen und sonstige nicht planbare Ereignisse. Sie gibt dem Einzelnen und Medieninstitutionen mehr Freiheit, verlangt aber auch mehr Verantwortung ab. Sie nötigt den am Diskurs Beteiligten dauerhaft eine Rechtfertigung ihrer Geltungsansprüche auf Richtigkeit ab und kann so als Gegenmittel zu nicht (hinreichend) begründeten normativen Forderungen gesehen werden.

Konstruktivistische Denkmodelle können noch in anderer Art und Weise in der Ethik Verwendung finden, etwa um zu erklären, warum Vertreter bestimmter Gruppen bestimmte Wertvorstellungen besitzen. Das Gesagte soll aber für die hier verfolgten Zwecke genügen.

Um das ganze Kapitel einmal kurz zusammenzufassen: Moral als die Gesamtheit der nicht rechtlichen Normsetzungen und Wertvorstellungen einer Gruppe, Gemeinschaft oder Gesellschaft, ist das Objekt der Ethik. Das Objekt der normativen Ethik ist sie in begründender Absicht. Dort werden Kriterien postuliert und begründet, die richtiges und falsches Handeln voneinander unterscheiden lassen. Die Begründung muss dabei – zumindest in der philosophischen Ethik – rational, also durch innerweltliche Instanzen und Bezüge

geleistet werden. Objekt der deskriptiven Ethik ist die Moral, wenn es um die Erhebung der selbigen geht. Die Metaethik schaut sich die Ethik selbst an und reflektiert beispielsweise ihre Begriffe und Vorgehensweisen. Der Ethos ist die individuelle, Moral, die entweder habitualisiert oder lediglich als wenig handlungsleitende Überzeugung vorhanden sein kann. Die angewandte Ethik ist ein Teilbereich der normativen Ethik, in dem versucht wird, die ethischen Prinzipien, die in der normativen Ethik postuliert und begründet werden, auf einen konkreten Handlungsbereich anzuwenden – und zwar unter Einbezug des Gegebenen, um eine Sachadäquatheit der Forderungen gewährleisten zu können. Angewandte Ethiken gibt es einige. Eine davon ist die Medienethik, in der es darum geht, Sollensforderungen für den Bereich der Medien und die Verantwortungsträger – Produzenten, Distribuenten, Rezipienten, Rahmenbedingungen – des selbigen aufzustellen und zu begründen – normative Ethik – und als umsetzungsfähig – empirische Bezugswissenschaft – auszuweisen. So – durch intersubjektiv teilbare und damit innerweltliche Begründungsmuster – versuchen die Sollenssätze ihren Geltungsanspruch auf Richtigkeit einzulösen, um so zum – prinzipiell immer veränderbaren – „Richtigen“ zu werden, das nicht realitätsfern ist.

4. Ziel(e) des Ethikunterrichts und der Medienpädagogik

4.1 Werte und Ethikunterricht – Vermittlung, Erziehung oder Kompetenzerwerb?

Die Bienen saugen hier und dort an vielen Blüten; aber dann machen sie Honig daraus der ganz den Bienen eigentümlich ist; es ist kein Thymian und kein Majoran mehr: so soll unser Zögling die Gedanken, die er entleiht, so umgestalten und einschmelzen, daß daraus ein Erzeugnis entsteht, das ganz sein Eigentum ist: ich meine, sein eigenes Urteil.

- Michel de Montaigne, Über die Erziehung der Kinder

Auch wenn sich Unterricht im Allgemeinen und Ethikunterricht im speziellen an der „verfassungsmäßig beschriebenen freiheitlich-demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung“ (Bildungsplan 2004 Realschule BW, 44) zu orientieren hat und humanitäre Werte den nicht überspringbaren Rahmen jeder schulischen Erziehung bilden, so heißt das nicht, dass kein Platz für die Reflexionsfähigkeit der Schüler_Innen gelassen werde. Im *Lehrplan für die bayrische Mittelschule* (2004, 30) ist im Fach Ethik beispielsweise für Schüler_Innen vorgesehen, dass sie in „Auseinandersetzung mit Wertvorstellungen“ sich selbst reflektiert „begründete, eigenständige Meinungen“ bilden können. Ebenso wird im baden-württembergischen Bildungsplan 2004 für Realschulen gefordert, dass Schüler_Innen befähigt werden sollen – im Rahmen der Verfassung und unter Wahrung der Menschenwürde – „begründete und verantwortliche Entscheidungen [...] Treffen [zu können]“ (Bildungsplan 2004 Realschule BW, 44).

Dies sind nur zwei Beispiele, die die Zielsetzungen des Ethikunterrichts oder wie die Pendants in anderen Bundesländern auch genannt werden, aufzeigen. Diese Zielsetzungen finden sich jedoch nicht nur in den süddeutschen Bundesländern, sondern in fast gleicher oder zumindest ähnlicher Fassung in den Lehr- und Rahmenplänen bzw. Bildungsstandards der anderen Bundesländer. „Über Ziele und Inhalte des Ethikunterrichts besteht im Vergleich der Bundesländer weitgehend Übereinstimmung“ (Thyen 2015): überall findet sich die Orientierung am Grundgesetz, der freiheitlich-demokratischen Grundordnung, an der jeweiligen Landesverfassung und den jeweiligen Schulgesetzen und in jedem Bundesland soll der Ethikunterricht oder sein Pendant „der Entwicklung und Förderung verantwortlichen und wertbewussten Urteilens und Handelns [dienen]“ (ebd.). Die Rahmenpläne sollen sicherstellen, dass der Ethikunterricht überall „die Befähigung zu moralisch-praktischer Urteilsbildung und verantwortlichem Handeln“ (ebd.) fördert und festigt. Das heißt, dass Ethikunterricht und seine Pendants höchstens sekundär als Lebenshilfe oder Moralerziehung (vgl. Köck 2002, 123; Pfeifer 2009, 28f.) verstanden werden können und primär die Ausbildung ethischer Reflexions- und Urteilsfähigkeit zum Ziel haben (vgl. ebd.).

Das bedeutet jedoch nicht, dass im Ethikunterricht nicht auch Werte vermittelt werden und sogar vermittelt werden müssen. Denn einmal muss der Ethikunterricht im Werte- und Rechtsrahmen des Grundgesetzes und anderer rechtlicher und sittlicher Rahmungen stattfinden und die Werte des selbigen sind zu vermitteln und zum anderen sind bestimmte Werte und daran orientierte Verhaltensweisen für den Ethikunterricht, wie für jeden anderen Unterricht auch, notwendig, um ihn möglichst störungsfrei und geordnet ablaufen lassen zu können. Hauptaufgabe des Ethikunterrichts und seiner Pendanten bleibt jedoch die Befähigung zu reflektierten moralisch-praktischen Urteilen. Denn eine Moralerziehung alleine „birgt die Gefahr der Indoktrination ohne Eigenreflexion und -verantwortung sowie eine moralische Haltung mit wenig Praxisbeständigkeit in sich“ (Köck 2002, 123). Die von Erziehungsberechtigten und in Institutionen mit Erziehungsauftrag, wie der Schule, erzogenen Individuen sollen im Ethikunterricht und seinen Pendanten die Fähigkeit erwerben, die als zu übernehmend geforderten Wertpräferenzen und Wertangebote auf ihre ethische Legitimierbarkeit hin überprüfen zu können. Das ist das Primäre des Ethikunterrichts.

Dafür sollen die Schüler_Innen im Ethikunterricht ein „Orientierungswissen“ (Thyen 2015) und zwar ein „ethische[s] und also philosophische[s] Orientierungswissen“ (Thyen 2002, 184) erwerben. Dieses besteht etwa aus der Kenntnis ethischer Theorien und Prinzipien – Pfeifer (2009, 41) spricht hier von „*Prinzipienwissen*“ – deren Kritik, aber auch Methoden des Argumentierens (bspw. Wohlrapp, Toulmin) oder der Reflexion (bspw. Descartes‘ Meditationen), sowie reflexions- und argumentationsunterstützendes bzw. –erweiterndes Wissen, wie das Wissen um den Seins-Sollens-Fehlschluss (Hume, Moore) oder die Schwierigkeit abstrakte Begriffe wie konkrete zu behandeln (Wittgenstein), um nur einige zu nennen.

„Das Wissen, das Schüler[_Innen] erwerben, wenn sie in Methoden, Begriffe und Modelle eingeführt werden, an denen sie sich orientieren können, wenn sie Beurteilungen, Haltungen und Einstellungen auf ihre Angemessenheit, auf ihre Berechtigung hin überprüfen wollen, ist philosophisches Wissen und im speziellen ein Wissen aus dem Bereich der praktischen Philosophie, ethisches (Fach-)Wissen“ (Thyen 2002, 184).

Doch nicht nur „ethisches Wissen“ (Pfeifer 2009, 41) ist wichtig, um zu adäquaten ethischen Urteilen zu gelangen. Er zählt noch das „*Faktenwissen*“ (ebd.) auf, das man als Wissen über den Fachbereich, über den man urteilt, verstehen kann: „Ohne rudimentäre, aber sachlich zutreffende Kenntnisse der Zellbiologie lassen sich in bioethischen Fragen wohl schwerlich seriöse ethische Urteile bilden“ (ebd.). Dieses Wissen ist nicht unbedingt im Ethikunterricht zu erwerben, kann aber – zumindest rudimentär – dort erworben werden, wenn das Thema es

fordert und selbiges noch nicht im betreffenden Fach erworben wurde bzw. dort nicht planmäßig erworben wird. Zusätzlich gibt es noch Wissensbestände, die speziell im Ethikunterricht vermittelt werden sollen, wie etwa das Wissen über die Weltreligionen. Damit gehört auf Seiten der Lehrkraft ebenfalls dazu, sich in verschiedene Fach- oder menschliche Handlungsbereiche einzuarbeiten und hineinzudenken. Desweiteren ist ein „Zusammenhangswissen“ (ebd.) nötig, um die verschiedenen Wissensbereiche in Verbindung bringen zu können. Letztlich, so Pfeifer, bedürfen die Schüler_Innen noch „eine[...] gewisse[...] Imaginationskraft“ (ebd.), um sich die Folgen des von ihnen als gesollt oder ungesollt Vorgestellten vor Augen führen zu können. Wie bei der angewandten Ethik geht es im Ethikunterricht darum, dass die Schüler_Innen das Faktische auf der einen und ethische Prinzipien, also Orientierungsinstanzen für das Gesollte auf der anderen Seite miteinander in Verbindung bringen können, um zu „realistischen kriteriengeleiteten“ Urteilen zu kommen (Köck 2002, 123).

Dieses Orientierungswissen soll den Schüler_Innen zudem helfen, ihre immer schon mitgebrachten Wert- und Normvorstellungen intersubjektiv zu begründen, aber auch kritisieren, modifizieren und verwerfen zu können – das gilt auch für die Wert- und Normvorstellungen anderer Individuen oder etwa die geteilten Normen und Werte ganzer Gruppen. Die Ethik als Wissenschaft, die die Moral reflektiert, soll als Schulfach den Schüler_Innen die Kompetenz vermitteln, ihre eigenen Wert- und Normvorstellungen, aber auch die der Anderen reflektieren, d.h. begründen und ethisch legitimieren und kritisieren oder anhand ethischer Theorien und auch diese selbst modifizieren oder verwerfen zu können. Dazu kann auch die Einsicht gehören, dass sich bei bestimmten Werten, etwa Geschmacksfragen, kein rationaler Konsens finden lässt, zumindest solange man sich nicht auf eine Metaebene darüber bewegt. Die Frage danach, ob man sich so oder anders kleiden sollte, lässt sich im Normalfall nicht rational entscheiden. Was sich aber rational begründen ließe, wäre die Freiheit, die Kleidung, die einem gefällt, tragen zu können. Dafür ist eine gewisse Ambiguitätstoleranz von Nöten. „[D]ie Fähigkeit, Widersprüche, Aporien und Ambivalenz auszuhalten“ ist für Pfeifer (2009, 43) deshalb eine „moralische[...] Schlüsselqualifikation“.

Die Schüler_Innen sollen darüber hinaus anhand ihrer Wertematrix und gestützt durch ihr philosophisch-ethisches Orientierungswissen moralische Problemlagen erkennen und – unter Einbezug des Wissens über den zu beurteilenden Handlungsbereich bzw. den betreffenden Ausschnitt des selbigen – begründet Stellung dazu und zu vorgestellten Problemen beziehen

können. Neben dem Wissen sind noch Fähigkeiten, wie die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und die Fähigkeit, als gesollt Erachtetes in Handlungen überführen zu können, notwendig. Diese sollen ebenfalls durch den Ethikunterricht gefördert werden (zur Perspektivenübernahme siehe beispielsweise Kenngott 2012).

Ethikunterricht wird, wie unschwer zu erkennen ist, auch in dieser Arbeit nicht primär als Moral-, Sitten- oder Wert- und Normlehre gedacht, sondern als das Unterrichtsfach, in dem es vor allem anderen um die Vermittlung von „Werturteilsfähigkeit“ (Standop 2005, 69) oder, um den motivationalen Aspekt noch einzubringen, um „Werturteilskompetenz“ (Rath 2015, 17) geht. Auch wenn der Unterricht von einem festen Wertekanon und rechtlichen und sittlichen Vorgaben gerahmt wird und letztlich auch das Fordern bestimmter, den Unterricht ermöglichender Verhaltensweisen notwendig ist, so geht es darum, dass die Schüler_Innen innerhalb dieses Rahmens eine ethische Urteilkraft ausbilden. Diese soll ihnen prinzipiengeleitete Urteile über ihre eigenen Werte, die Werte anderer oder generell bei ethischen Problemstellungen ermöglichen und ihnen bei der Handlungsorientierung helfen und sie – letztlich – auch befähigen, über mögliche Änderungen und oder Verbesserungen der moralischen und rechtlichen Rahmenbedingungen zu reflektieren. Wobei die Rahmenbedingungen aufgrund des „modernen Rechtsuniversalismus“ (Honneth 2012, 238), der durch die im Ethikunterricht vorgestellten Modelle begründet werden kann, wohl nicht gänzlich verworfen werden würde. Vielmehr würden sie wohl dahingehend verbessert werden, dass zum einen der Personenkreis, der darunter fällt, erweitert werden würde oder, zum anderen, die Personen, die darunter fallen, mehr Freiheitsrechte gewährt bekommen würden (vgl. ebd., 328) – zumindest solange sie die Rahmenbedingungen, wie geschrieben, anhand der am meisten vertretenen und auch im Ethikunterricht behandelten ethischen Theorien reflektieren würden¹⁴.

Dieser Gedankengang soll hier aber nicht weiter verfolgt werden. Vielmehr soll daraufhin gewiesen werden, dass es im Ethikunterricht, wie in jedem anderen Unterrichtsfach immer um Erziehung in einem gewissen Sinne und der Vermittlung bestimmter – demokratischer, sittlicher, aber auch den Schulalltag ermöglichender – Werte geht. Das Hauptaugenmerk des Ethikunterrichts und seiner Pendanten liegt jedoch auf der Ausbildung einer Werturteilskompetenz (vgl. Rath 2015), die ethisch-philosophisches Orientierungs- (vgl.

¹⁴ Es soll im Ethikunterricht und seinen Pendanten natürlich nicht darum gehen, das Grundgesetz mit Abschaffungsabsicht zu hinterfragen. Der Ethikunterricht mit der philosophischen Ethik ist jedoch dazu geeignet, die aufgestellten Sollenssätze des Grundgesetzes zu begründen, indem er die passenden ethischen Theorien und Begründungsmodelle dazu bereitstellt. Jeder ernsthafte Übertritt über die Linie des Grundgesetzes und der freiheitlich-demokratischen Grundordnung ist nicht hinnehmbar und muss im Ethikunterricht, wie in schulischen Institutionen allgemein entgegengewirkt werden.

Thyen 2015), anderes Wissen, wie etwa Wissen über einen zu beurteilenden Bereich (vgl. Pfeifer 2009), und weitere Fähigkeiten voraussetzt.

Werturteilskompetenz bedeutet damit nicht, dass konkrete Werte erworben und in einer spezifischen Situation angewandt werden können. Das soll Ethikunterricht im Speziellen nicht primär leisten. Es heißt vielmehr, fähig zu sein, „begründete Werturteile ab[...]geben und daran sein eigenes Handeln aus[...]richten“ (Rath 2015, 17) zu können. Die Schüler_innen sollen zum einen die Disposition, ihre aus ihren Wertempfindungen entstehenden Werturteile reflektieren und begründen, aber auch die Empfindungen selbst kontrollieren und reflektieren und ihre dahinterstehenden und sie evozierenden Werte modifizieren oder sogar verwerfen zu können, entwickeln und das Handeln gemäß ihrem Urteil habitualisieren. Zum anderen sollen sie ethische Problemlagen erkennen und mit ihrem ethischen Wissen und den damit reflektierten und gegebenenfalls modifizierten oder neu „erhaltenen“ Werturteilen – unter Einbeziehs des Bereichsspezifischen und/oder Tatsächlichen – zu verantwortlichen Urteilen kommen. „Damit ist stets das Risiko der individuellen Fehleinschätzung und Falschhandlung verbunden. Aber kein Unterricht, auch kein Ethikunterricht, kann dieses Risiko ausschließen“ (Rekus 1999, 264).

Ethikunterricht, wie er hier gefasst wird, möchte Schüler_Innen also „kompetent [...] machen, eigenständig, eigenverantwortlich und sozial verträglich ‚Maximen‘ eigenen Handelns zu finden“ (Rath 2015, 18), indem er ethisches Orientierungswissen vermittelt und die Prüfung eigener und fremder normativer Urteile mit diesem Wissen ermöglicht, ja sogar fordert und damit fördert. Er soll die Schüler_Innen weiter befähigen, reflektierte Urteile zu ethischen Problemstellungen, die nicht ihr eigenes Handeln betreffen, abgeben zu können, etwa zum Thema Folter.

Die Kompetenz, eigene, verantwortbare, das heißt, reflektiert begründete und tragbare normative Urteile abgeben und im Idealfall ihrem Urteil gemäß handeln zu können, ist das, was Schüler_Innen im Ethikunterricht erwerben sollen. Sie sollen fähig sein, einen „realistischen kriteriengeleiteten Handlungsentwurf“ (Köck 2002, 123) hervorbringen und gemäß ihm handeln zu können. Immer verbunden mit der Gefahr, dass Urteile gefällt und darauf aufbauend Handlungen getätigt werden, die sich im Nachhinein doch als schlecht oder falsch begründet darstellen.

Damit ist natürlich ein wertvermittelnder Aspekt gegeben. Denn, wenn Werte auf Präferenzurteilen basieren und sich aus ihnen ableiten lassen, so ist auch die Entscheidung dazu, bestimmte ethische Theorien und Begründungs- und Legitimationsmuster vor anderen

vorzuziehen und zu vermitteln, eine Wertentscheidung. Diese ergibt sich aus dem Diskurs der wissenschaftlichen Ethik. Die Werte, die im Ethikunterricht damit aber vermittelt werden, sind keine konkreten – es wird primär keine Moral gelehrt – sondern Wertbeurteilungs- und -begründungsverfahren sollen gelernt werden. Es wird nicht gesagt, wie man in der konkreten Situation handeln soll, sondern lediglich vermittelt, wie sie ihre Überzeugungen, die daraus resultierenden Urteile und die wiederum daraus hervorgehenden Handlungen reflektieren sollten. Man könnte auch sagen, die Schüler_Innen erhaltenen Prüfsteine mit denen sie die ethische Adäquatheit ihrer Urteile überprüfen können. Damit ist der Wert, der vermittelt werden soll, die Fähigkeit und vor allem Bereitschaft, sein Handeln im Lichte ethischer Theorien zu be- und überdenken. Genau deshalb wird der Ethikunterricht hier aber nicht als Moral- und Werterziehung gedacht, weil nicht primär inhaltlichen Werte vermittelt werden sollen, sondern die Fähigkeit, ethisch-reflektierte und handlungsleitende Urteile fällen zu können – man könnte sagen: im Ethikunterricht und seinen Pendants sollen primär *formale* Werte gelehrt werden.

Zusammenfassend ist hier festzuhalten: Schüler_Innen, die schon durch außerschulische Erziehung und Sozialisation Werte und Normen internalisiert haben, sollen im Ethikunterricht und seinen Entsprechungen nur sekundär Werte und Normen vermittelt bekommen. Wenn, dann ist diese Vermittlung eher Teil des allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrages der Schule und kein Spezifikum des Ethikunterrichts. Im Ethikunterricht sollen sie dagegen primär die Kompetenz vermittelt bekommen, durch ethisches Orientierungswissen gestützt, reflektierte und begründete Werturteile abgeben zu können und gemäß ihnen zu handeln – die Werte, die durch die Erziehungsberechtigten, durch Sozialisation und institutionelle Erziehung vermittelt werden (sollen), werden im Ethikunterricht auf ihre ethische Legitimierbarkeit und Plausibilität hin überprüft, was ein Spezifikum des selbigen darstellt. Das schließt die Fähigkeit zur Reflexion und Kritik der eigenen Werte, aber auch der Werte anderer ein. Zu letzterem gehören auch medial dargestellte Werte (vgl. Rath 2015; dazu weiter unten mehr, siehe 4.2.2). Für Handlungen im Bereich des Medialen könnte dies heißen, dass Schüler_Innen eine Handlung, z.B. das Hochladen eines Bildes einer Person, nur dann tätigen, wenn sie sicher sein können, dass sich die Handlung einer „allgemeine[n] Zustimmungsfähigkeit durch alle potentiell Betroffenen (z.B. die Akteure in einem Medienangebot oder die Objekte medialer Kommunikation in den sozialen Netzen)“ (Rath 2015, 17) erfreuen kann und könnte. Dafür notwendig ist die Fähigkeit, „die Position des Anderen, die soziale Perspektive einnehmen“ (ebd.) zu können. Ein anderes Beispiel wäre

etwa der Boykott einer Sendung im TV, weil das in ihr Dargestellte etwas ist, dass ethische Prinzipien verletzt und ethisch schwerlich oder sogar gar nicht legitimiert werden kann.

Werturteilskompetenz heißt also, Werte und Werturteile durch philosophische und ethische Theorien und Modelle und anhand ethischer Prinzipien, aber auch sie selbst reflektieren, kritisieren, begründen, modifizieren und verwerfen, damit wieder reflektierte und begründete Werturteile abgeben und letztlich auch, wenn das eigene Handeln betreffen, gemäß ihnen handeln zu können. Das heißt, die Bereitschaft zu haben, gemäß ihnen zu handeln – dies im Idealfall in habitualisierter Form, also als Disposition und Kompetenz. Zusätzlich heißt es, fähig zu sein, für die Adäquatheit der eigenen Urteile auch das Faktische des zu beurteilenden Bereichs erfassen und in Beziehung zu anderem Wissen setzen zu können.

Da das in diesem Kapitel Dargelegte allgemeine Zielsetzung des Ethikunterrichts und seiner bundesländerspezifischen Pendants sind, wird hier im Folgenden auch von *dem* Ethikunterricht gesprochen. Was hier gesagt wurde und wird, muss deshalb immer noch an die Rahmenpläne der konkreten Bundesländer angepasst werden. Dies kann und soll hier nicht geleistet werden. Es geht vielmehr darum, den Ethikunterricht im Allgemeinen zu betrachten und ein Projekt vorzustellen, dass – mit mehr oder weniger großen Modifikationen – im Ethikunterricht und seinen Pendants eingesetzt werden kann, um die von den Lehr-, Rahmen- und Bildungsplänen geteilten Zielvorstellungen oder zumindest Teilziele, allen voran die Werturteilskompetenz, verwirklichen oder zumindest einen Beitrag zur Ausbildung der selbigen leisten zu können.

Es ist mir durchaus bewusst, dass Ethikunterricht Reflexionsfähigkeit nicht nur im sollens-, sondern auch strebensethischen Bereich stärken soll. Die Schüler_Innen sollen in ihm ebenfalls dazu befähigt werden, Vorstellungen des guten und gelungenen Lebens mit allem was dazu gehört entwickeln und umsetzen zu können. Doch darum soll es im vorzustellenden Projekt nicht gehen. Der Fokus liegt vielmehr auf der Stärkung der Urteilsfähigkeit im ethischen, nicht im prudentiellen Bereich – wobei es im Idealfall Überschneidungen geben kann. Es wird davon ausgegangen, dass die Frage nach dem Guten grundsätzlich erst einmal der Frage nach dem Richtigen untergeordnet ist. Denn bei der Frage nach dem, was ein gutes Leben ausmacht ist die Findung eines rationalen Konsenses schwierig bis unmöglich. Bei der Findung des moralisch Gesollten und Ungesollten sieht es, wie dargelegt, schon besser aus. Das Streben nach einem gelungenen Leben gemäß dem eigenen Lebensplan kann als anthropologische Konstante angesehen werden. Die konkrete Beschaffenheit des Plans ist jedoch kontingent. Intersubjektiv teilbar ist also eher die Forderung, jeden nach seinen

Vorstellungen glücklich werden zu lassen – solange er oder sie diesen Anspruch anderer bei der Befolgung seiner Vorstellung des Guten ebenfalls akzeptiert – als eine konkrete Vorstellung des glücklichen und gelungenen Lebens. Die intersubjektive Lebensform von Personen, also, die Tatsache, nicht allein zu sein, sondern mit anderen Personen gemeinsam zu leben und bei seinen Ansprüchen auf die Anerkennung anderer angewiesen zu sein, legt einen Vorrang der Moral vor der Glückseligkeit nahe. Denn bevor ich meinen Lebensplan verfolgen kann, benötige ich die Anerkennung dieses Anspruchs durch andere, den ich entweder durch Stärke und Zwang durchsetze – was dann aber keine Anerkennung im eigentlichen Sinne mehr ist – oder durch wechselseitige Anerkennung der Ansprüche erreichen kann – letzteres ist schon allein deshalb besser, weil Personen bei der Ausbildung einer positiven Selbstbeziehung auf die Affirmation ihrer positiven Eigenschaften durch andere angewiesen sind (vgl. Honneth 2012, 318).

4.2 Werturteilskompetenz und Medienkompetenz

4.2.1 Medienkompetenzbegriffe

Aber über Grundlangen, Ursachen und Zwecke der wichtigsten Tatsachen und Ereignisse müssen alle belehrt werden, die nicht nur als Zuschauer, sondern auch als künftig Handelnde in die Welt eintreten. Dass ihnen in dieser Weltbehausung nichts so unbekanntes begegne, dass sie es nicht mit Bescheidenheit beurteilen und ohne misslichen Irrtum zu dem ihm bestimmten Gebrauch klug verwenden können: dafür muss gesorgt und das muss wirklich erreicht werden.

- Jan Amos Comenius, Die Große Didaktik – 10. Kapitel

Werturteilskompetenz, also die Fähigkeit, moralprinzipiengeleitete, verantwortbare und im Idealfall handlungsleitende Werturteile abgeben zu können, ist in jedem menschlichen Handlungsbereich notwendig. Denn überall dort, wo gehandelt wird, kann die Frage gestellt werden, ob denn auch so überhaupt gehandelt werden soll – entweder vom Handelnden selbst oder von anderen. Die Beantwortung der selbigen wird dann, mit mehr oder weniger Güte, durch die mehr oder weniger gut ausgebildete Werturteilskompetenz der Subjekte geleistet. Die Ausbildung normativer Orientierungsfähigkeit – sei es durch Sozialisation, Werterziehung oder eben auch die Ausbildung von Werturteilskompetenz – war schon immer ein Teil menschlicher Existenz. Sie ist notwendig, weil der Mensch instinktarm, moralbedürftig und vor allem moralfähig ist. Kant spricht vom Menschen deshalb vom einzigen Geschöpf, das erzogen werden muss (vgl. Kant, Päd. A 7). Die Erziehung passt sich dabei immer dem Faktischen an bzw. orientiert sich an ihm, um die zu erziehenden Personen

für die sie umgebende Welt tüchtig zu machen – dies kann einerseits dadurch geschehen, dass mit dem, was in der Welt vorgefunden wird, gearbeitet und an ihm gelernt wird oder aber durch Erziehung zur Verneinung bestimmter Phänomene.

Mit der Ausdifferenzierung von Gesellschaften und damit auch gesellschaftlichen Problemfeldern haben sich so mit der Zeit sogar verschiedenste Erziehungsbereiche und Erziehungs- und Pädagogikbegriffe etabliert. Man denke etwa an die Verkehrserziehung, die Natur- und Umweltpädagogik und letztlich auch die Medienpädagogik. Sie alle sind Sammelbegriffe für Erziehungshandlungen in einem bestimmten Bereich, mit bestimmten Objekten, bestimmten Vorgehensweisen und bestimmten Zielen.

Im Folgenden soll es um die letztgenannte gehen: die Medienpädagogik. Denn da die hier vorgestellte Idee mit dem Medium des digitalen Spiels als pädagogischem Instrument zu tun hat, stellt die Medienpädagogik eine(n) wichtige(n) Bezugsdisziplin und Ideengeber für die Arbeit dar. Sie selbst und eines ihrer wichtigsten Konzepte – die *Medienkompetenz* – sollen deshalb vorgestellt werden.

Man kann sagen, dass die Medienpädagogik oder medienerzieherische Handlungen so alt wie die Menschheit selbst sind. Denn, wenn Menschsein medial und gleichzeitig erziehungsbedürftig zu sein bedeutet, so kann die geleitete Heranführung an Medien als menschliche Grundkonstante gesehen werden. Wenngleich es jedoch auf Medien und den Umgang mit ihnen fokussierte Erziehungshandlungen wohl schon seit Menschengedenken gegeben hat, so etablierte sich die systematische Medienpädagogik explizit erst im 20. Jahrhundert.

„Der Begriff der Medienpädagogik ist in unserer Informations- und Mediengesellschaft sehr geläufig und scheint schon immer da gewesen zu sein. Tatsächlich handelt es sich jedoch um eine noch vergleichsweise junge Disziplin. Die Medienpädagogik selbst hat sich erst in den 1960er Jahren als eine eigenständige Disziplin etabliert, wenngleich es natürlich schon zuvor pädagogische Bemühungen gab, die sich auf die Auseinandersetzung mit vorfindbaren Medienangeboten bezogen und die sich – rückwirkend betrachtet – durchaus als medienpädagogische Ansätze bezeichnen lassen“ (Süss/Lampert/Wijnen 2013, 61).

Wie andere Pädagogik- und Erziehungsbereiche, so orientierte und orientiert sich die Medienpädagogik an der vorfindbaren (Medien-)Welt. Dabei war und ist es oft so, dass sich einem neuen Phänomen erst mit Vorsicht genähert wird, um sich ihm nach einiger Beschäftigung und theoretischen und empirischen Durchdringung mit größerer Offenheit anzunähern. „Als eine Art immer wiederkehrendes ‚Muster‘ lässt sich feststellen, dass mit jeder neuen technischen Entwicklung bzw. Verbreitung einer medialen Innovation zunächst kritische, bewahrpädagogische Vorbehalte geäußert werden, an die sich mit etwas zeitlichem

Abstand Überlegungen für einen konstruktiven, handlungsorientierten Umgang anschließen“ (ebd., 62). Dies gilt nicht nur für die einzelnen medialen Entwicklungen und ihren medienpädagogischen Umgang damit. Vielmehr kann dieser Verlauf auch als grobe Skizze der bisherigen medienpädagogischen Theorieentwicklung betrachtet werden.

War man bis zum und zu Beginn des 20. Jahrhunderts bei seinen medienerzieherischen Handlungen noch sehr bewahrpädagogisch orientiert (vgl. ebd., 62f.) und näherte sich neuen Medien deshalb nur behutsam und meist im Sinne einer Unterscheidung der guten und schlechten Medien und Medieninhalte und Förderung der Rezeption der ersteren (vgl. ebd., 63f.), so wurde man im Laufe des 20. Jahrhunderts, etwa ab den 1970er und 1980er Jahren, offener, was den Umgang mit Medien und deren Inhalten anging. Dies kann durch einen „Paradigmenwechsel [...] innerhalb der Medienpädagogik“ (ebd., 69) erklärt werden. Ging man davor noch von einem passiven, kausal beeinflussbaren Rezipienten aus, begriff man ihn nun „aktives handelndes Subjekt“ (ebd.), „das sich – vor dem Hintergrund individueller Erfahrungen – aktiv mit den Medieninhalten auseinandersetzt“ (ebd.). Vor allem der steigende Zugang zu leicht handhabbaren Geräten, wie Kassettenrekordern und Videokameras, führte dazu, dass man Medien nicht mehr nur Rezeptionsobjekte, sondern zunehmend auch als eigene Ausdrucksmöglichkeiten ansah. Die Veränderung der Sichtweise vom passiven Medienopfer zum aktiven Mediennutzer wurde so vorangetrieben. Es ist dennoch nicht so, dass es keine bewahrpädagogischen Ansätze mehr geben würde. „[M]onokausale Wirkungsannahmen haben im Zuge der öffentlichen und politischen Diskussion um Internetgefahren, Auswirkungen sogenannter ‚Killerspiele‘ sowie exzessiver Mediennutzung (Stichwort ‚Mediensucht‘) erneut Konjunktur“ (ebd., 76). Doch ist die Anzahl der alternativen Ansätze gewachsen. Damit schrumpft wohl gleichzeitig der Zeitraum der Moralisierung und Bewahrung und die Zeit zum Eintreten der „Phase der Pädagogisierung“ (ebd., 77).

Vor allem das Aufkommen des Medienkompetenzbegriffs drängte – zumindest in der medienpädagogischen Forschung – bewahrpädagogische Ansätze noch weiter zurück, da das aktive Umgehen-können mit Medien jeglicher Art zur Zielkategorie medienpädagogischen Handelns wurde. Zwar gab es schon, wie beschrieben, ab den 1970er Jahren in der Medienpädagogik einen Trend hin zu einem weniger restriktiven Umgang mit Medien, jedoch wurde die dafür nötigen Teilkompetenzen noch nicht unter dem Sammelbegriff *Medienpädagogik* subsumiert (vgl. ebd., 122). Dieser fand erst in den 1990er Jahren durch Dieter Baacke (1996) Eingang in den Diskurs, konnte sich dort aber etablieren und bis heute halten. Man könnte sagen, dass es das Ziel neuerer medienpädagogischen Ansätze ist, aus Kindern und Jugendlichen nicht bloß fähige Konsumenten, sondern vor allem *Prosumenten*

(vgl. Grimm/Rhein 2007) oder *Produser* (vgl. Bruns 2008)¹⁵, kurz: aktive Mediennutzer zu machen – oder sie zumindest dazu zu befähigen, solche sein zu können. Sie sollen nicht nur passiv Medien rezipieren – falls dies durch den Prozess der Sinnkonstruktion, der die Medienrezeption immer begleitet, überhaupt möglich ist – sondern auch produktiv-gestalterisch und im Idealfall sowohl bei der Rezeption als auch Produktion ethisch reflektiert vorgehen können – und zwar nicht nur ein Medium betreffend, sondern im Idealfall prinzipiell mit allen „vom Buch über das Fernsehen bis zum Internet“ (Baacke 1999, 34).

Auch wenn Gapski (2001) bereits im Jahre 2001 104 verschiedene Definitionen von Medienkompetenz zählen konnte, sollen hier nur exemplarisch drei Stück herausgegriffen und vorgestellt werden. Zum einen aus Platz- und Zeitgründen, zum anderen, weil diese drei Begriffe geeignet sind, das, was Medienkompetenz im Allgemeinen bezeichnet, zu umreißen. Gleichzeitig zeigen sie an, wie man beim Fassen des Begriffs von Medienkompetenz – trotz Gemeinsamkeiten – den Fokus auf verschiedene Aspekte richten kann.

Den Anfang bildet, wie erwähnt, Dieter Baackes Medienkompetenzbegriff. Für Baacke ist Medienkompetenz die Fähigkeit, bei der aktiven Weltaneignung und damit auch immer Identitätsbildung „alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (Baacke 1996, 8) oder zumindest einsetzen zu können. Daran hat sich bis heute wenig geändert. Auch in der aktuellen Forschung geht man davon aus, dass die Medienkompetenz einen „selbstbestimmten Umgang mit der je aktuellen Medienwelt“ (Theunert 2009, 202) ermöglichen soll – und zwar um die medialen Angebote selbst nutzen zu können oder um selbst mediale Angebote erstellen zu können und sich so letztlich die Welt mit Hilfe von Medien, die wiederum Teil der Welt sind, aneignen und eine Identität ausbilden zu können (vgl. ebd., 199). Dies soll immer mit einem gewissen Reflexionsniveau einhergehen. Denn Medienkompetenz heißt nicht nur, die zu Erziehenden zu befähigen Medien und Medienangebote nutzen zu können. Vielmehr heißt es auch, sie zu befähigen, die Medien und ihre Inhalte kritisch reflektieren, ethisch und sozial bewerten und „selbstbestimmt in die eigenen Lebensvollzüge“ (ebd., 201) integrieren zu können.

Diese Aspekte spiegeln sich in den vier Dimensionen, in die Baacke seinen Medienkompetenzbegriff unterteilt (vgl. Baacke 1999), ebenfalls wieder. Nach Baacke teilt sich die Medienkompetenz in vier Unterdimensionen auf. Auffällig ist dabei, dass auch

¹⁵ Mir ist bewusst, dass Grimm und Rhein (2007) den Begriff für aktive Nutzer von Social-Web-Angeboten benutzen und Bruns (2008) den seinigen, um das Phänomen der veränderten medialen Wertschöpfungsketten zu beschreiben und es sich bei beiden somit nicht genuin um Zielvorstellungen medienpädagogischen Handelns handelt. Dennoch denke ich, dass diese Begriffe sehr gut mit dem, was Baacke (1996) und andere Medienkompetenztheoretiker unter Medienkompetenz verstehen, vereinbaren lassen.

Baacke von einem Vorrang der Moral im Sinne des Vorrangs der ethischen Reflexion vor anderen, etwa Klugheitsüberlegungen, ausgeht. Deshalb ist *Medienkritik* als erste Unterdimension allen anderen vorangestellt, da sie „Grundlage für alle weiteren Operationen ist“ (ebd., 34). Die *Medienkritikfähigkeit* kann wiederum in drei Teilfähigkeiten unterteilt werden. Die erste Unterdimension der Medienkritikfähigkeit ist die *Analysefähigkeit*. Um Medien kritisieren zu können, ist es notwendig, Medien, Medienangebote, Mediendistribuenten und -produzenten analysieren, also gedanklich durchdringen und in Einzelteile aufspalten, Verbindungen zwischen den Teilen herstellen und Hypothesen über Zusammenhänge aufstellen zu können (vgl. ebd.). Diese Fähigkeit drückt sich beispielsweise darin aus, zu erkennen, wie Medienunternehmen miteinander vernetzt sind oder was an Serie Y so faszinierend ist, dass sie eine große Zahl an Zuschauern binden kann. Welche Rezeptionsmotivationen also wohl dahinter stecken.

Zur Medienkritikfähigkeit gehört weiter eine *reflexive* Komponente. „[...] [J]eder Mensch [sollte] in der Lage sein, das analytische Wissen auf sich selbst und sein Handeln anwenden zu können“ (ebd.). Soll heißen: auch das eigene Mediennutzungsverhalten und das, was damit verbunden ist, soll analysiert werden können. „Wem bringt es was, wenn ich diese Sendung schaue?“ oder „Wen oder was unterstütze ich mit dem Kauf von Medium X oder Y?“, wären Fragen, die das Subjekt an sein eigenes Mediennutzungs- und -produktionsverhalten stellen könnte.

Die letzte Unterdimension der Medienkritik ist die *ethische*. Baacke umschreibt diesen Punkt meist nur kurz, indem er sagt, dass die ethische Dimension der Medienkritikfähigkeit, „analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozial verantwortet abstimmt und definiert“ (ebd.). Wer mit Medien handelt, ihre Inhalte rezipiert, aber auch allgemein mediales Handeln anderer Personen oder Institutionen beobachtet, sollte sich fragen, inwiefern Eigen- und Fremdhandeln an ethischen Maßstäben als sozial verantwortbar ausgewiesen werden kann. „Ist das eigene Medienhandeln und das anderer richtig oder nicht?“, „Wo ist es problematisch und warum?“ – dies sind Fragen, die hier zu stellen wären. Eine medienkompetente Person ist im Idealfall eine Medien ethisch reflektiert nutzende und einsetzende Person.

Zur Ausbildung von Medienkompetenz gehört weiter „Wissen über [...] Medien und Mediensysteme“ (ebd.) zu haben. Dies kann „*informative*“ und eine „*instrumentell-qualifikatorische* Dimension“ (ebd.). Ersteres sind „klassische Wissensbestände“ (ebd.), wie etwa das Wissen um Genres, Arbeitsweisen von Journalisten und Medienschaffenden im Allgemeinen oder aber das Wissen, um bestimmte Funktionen von Medien, was bei der

Auswahl des Mediums für die eigenen Zwecke ein wichtiges Wissen darstellt (vgl. ebd.). Das Wissen hier ist auch jenes, das genutzt wird für die *Analyse* der Medien und ihrer Inhalte, ist also wichtig für die Medienkritik. Die letztere Dimension meint „die Fähigkeit, die [...] Geräte auch bedienen zu können“ (ebd.). Wenn ich das zwecktauglichste Medium ausgewählt habe, so muss ich auch fähig sein, es und seine Möglichkeiten nutzen zu können. Hierhin gehört beispielsweise das Wissen, wie das jeweilige bedient wird.

Die letzten zwei Unterdimensionen der Medienpädagogik, die wiederum jeweils zwei Unterdimensionen haben, beziehen sich auf das Medienhandeln. Es sind die *Mediennutzung* und *Mediengestaltung*. Erstere kann „rezeptiv, anwendend“ der „interaktiv, anbietend“ (ebd.) sein. Das Wissen über Medien soll nicht nur in der Theorie verbleiben, sondern auch praktisch fruchtbar werden. Wer medienkompetent ist, sollte auch in der Praxis fähig sein, Medien und Medieninhalte zu rezipieren und letztere herzustellen. Das kann vom Füllen von Wissenslücken durch Artikel oder Erklärvideos, was die Fähigkeit voraussetzt, aus dem Rezipierten Sinn generieren zu können, bis hin zum Verfassen eines Kommentars in einer Kommentarspalte oder zum Betreiben eines eigenen Videokanals auf einer entsprechenden Plattform reichen. Dazu gehört ebenfalls eine gewisse, zu habitualisierende Anwendungsbereitschaft und -motivation.

Letztlich ist gerade bei der Erstellung von Medieninhalten wichtig, dass die Mediennutzer nicht nur Bekanntes reproduzieren können sollen – was dennoch ohne Frage ein wichtiger Schritt in der Mediennutzung ist – sondern vielmehr auch „innovativ Veränderungen, Weiterentwicklungen des Mediensystems innerhalb der angelegten Logik“ (ebd.) hervorbringen als auch „kreativ“ (ebd.) sein können. Letzterem wohnt ein grenzüberschreitender Aspekt inne (vgl. ebd.). Das heißt, dass nicht nur innerhalb der Standardroutine des Medienbereichs bzw. des Mediums selbst gestaltet wird, sondern auch darüber hinaus neue Wege gegangen werden können. Beispiele für einen innovativen Umgang könnte man etwa im Erstellen neuer Level in einem Spiel mit Hilfe eines Leveleditors sehen, während man das Erstellen neuer Spielinhalte durch *Modding* als kreativ betrachten könnte – zumindest dann, wenn man beispielsweise wie in *Counter-Strike: Source* geschehen, einen Fußballmodus programmiert, bei dem der Ball mit einem Messerstreich geführt wird, und anderen zugänglich macht. Der im Spiel integrierte Leveleditor ermöglicht das Spiel zu erweitern, jedoch im Sinne der im Programmcode schon angelegten Modi, während das Modding den Programmcode verändern kann und somit die „angelegte Logik“ (ebd.) überschreitet, indem das Ziel nicht mehr das Besiegen des gegnerischen Teams mit

Waffen ist, sondern durch geschickte Ballkontrolle¹⁶. Letzteres ist, zugegebenermaßen, schon auf einem hohen Niveau anzusiedeln. Dennoch kann es als Zielperspektive zumindest richtungsweisend sein.

Auch Gerhard Tulodziecki (1998, 9) fasst Medienkompetenz zunächst ähnlich, wenn er sie als Fähigkeit beschreibt, „in Medienzusammenhängen sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozialverantwortlich handeln zu können“. Heute fügte er dieser Definition sogar noch einen motivationalen und volitionalen Aspekt hinzu, wenn er zusammen mit Schulz-Zander (Schulz-Zander/Tulodziecki 2009, 44) Medienkompetenz als „das Vermögen und die Bereitschaft in Medienzusammenhängen sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozial verantwortlich zu handeln“, beschreibt. Wie Baacke, so teilt auch Tulodziecki seinen Begriff der Medienkompetenz in Unterdimensionen auf.

Diese sind, erstens, die Fähigkeit „[...] Medienangebote[...] unter Beachtung von Handlungsalternativen“ (ebd., 12) im Hinblick auf das Erstrebte auswählen und nutzen zu können. Hierbei geht es um das Nutzen von Medien als Informationsquellen (vgl. ebd.) und nicht um das eigene Gestalten von Medienangeboten.

Zweitens, die Fähigkeit, eigene Medienbeiträge gestalten und verbreiten zu können (vgl. ebd., 13). Die zu Erziehenden sollen fähig sein, die von ihnen erstellen medialen Inhalte über diverse Kanäle verbreiten zu können.

Drittens sollen zu Erziehende Mediengestaltungen verstehen und bewerten können (vgl. ebd.). Das Bewerten ist hier jedoch technisch und nicht moralisch gemeint. Es geht um das Verstehen des Herstellungsprozesses von Medienangeboten und um die Bewertung im Hinblick darauf, welches Medium für die Darstellung welchen Inhalts warum geeignet ist. Wenn Schüler_Innen im Zuge eines Medienprojekts einen bestimmten Inhalt in einer frei gewählten Form darstellen sollen, so soll der Lerneffekt nicht nur den Inhalt betreffen, sondern sie sollen dadurch auch und vor allem befähigt werden, „[d]ie verschiedenen medialen Gestaltungen [...] hinsichtlich ihrer technischen Rahmenbedingungen, Darstellungsformen und Gestaltungstechniken sowie ihrer Verbreitungsmöglichkeiten vergl[e]ichen und bewerte[n zu können]“ (ebd., 14). Es geht also um die Fähigkeit, dem Inhalt entsprechende Medien zu finden bzw. Inhalte in einem bestimmten Medium mit seinen entsprechenden Sachzwängen umsetzen zu können.

¹⁶ Die Spielevertriebsplattform *Steam* hat die Erstellung und vor allem Verbreitung von user-generated content für Games durch die Einführung ihres *Steam Workshops* noch einfacher gemacht. Dort kann man seine eigens hergestellten Spieleinhalte einfach hochladen, bewerten und kritisieren lassen und direkt Rückmeldung von anderen Nutzer_Innen bekommen.

Viertens gehört bei Tulodziecki zur Medienkompetenz die Fähigkeit Medieneinflüsse erkennen und aufarbeiten zu können (vgl. ebd.). Es geht hier vor allem darum, (intendierte) Medienwirkungen zu durchschauen. Die Fragen, die hier leitend sind, sind die danach, wie Medien Wirkungen hervorrufen oder hervorrufen wollen. „Wie schaffen es Filme, ein Gefühl der Angst zu vermitteln?“; „Was versuchen Werbespots wie zu leisten?“; „Welche Medieninhalte sollen welche Wertvorstellungen wie verbreiten?“. All das sind Fragen, die beispielsweise Schüler_Innen zu stellen wären und deren Antworten selbige durch die Erstellung eigener, die entsprechenden Gefühle hervorrufender Medienprodukte beantworten könnten. So, mit dem Blick hinter die Kulissen, sollen die zu Erziehenden befähigt werden, Inszenierungen durchschauen und analysieren zu können (vgl. ebd.).

Doch nicht nur Medienprodukte, sondern auch die Produzenten, die Distribuenten und ihre Rahmenbedingungen sollen nach Tulodziecki von medienkompetenten Personen gedanklich durchdrungen werden können. So bezeichnet er das „Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung“ (ebd.) als fünfte Dimension seines Medienkompetenzbegriffs. „In diesem Aufgabenbereich geht es um das Durchschauen personaler, ökonomischer, rechtlicher und politischer Bedingungen von Medienproduktion und Medienverbreitung in unserer Gesellschaft“ (ebd.). Hier gibt es deutliche Überschneidungen zur vierten Dimension, da beispielsweise die Frage danach, warum etwas wie dargestellt wurde, zunächst damit beantwortet werden könnte, dass ein bestimmter Wert transportiert werden sollte. In einem zweiten Schritt wäre dann zu fragen, warum beispielsweise Zeitung X oder Y diesen Wert in dieser Art und Weise darstellt. Was ist die Zielgruppe der Zeitung? Welches politische Selbstverständnis hat sie im Groben? Was dürfen sie rechtlich darstellen, was nicht?

In neueren Veröffentlichungen Tulodzieckis findet sich die vorgestellte Fassung von Medienkompetenz und die Unterteilung in die jeweiligen Unterdimensionen immer noch (vgl. etwa Tulodziecki 2007).

Zuletzt soll noch Stefan Aufenangers (2001) Medienpädagogikbegriff vorgestellt werden. Er unterteilt ihn in sechs Unterdimensionen. Namentlich die kognitive, moralische, soziale, affektive und ästhetische und zuletzt die Handlungsdimension (vgl. ebd., 119f.).

Die kognitive Dimension „bezieht sich u. a. auf Wissen, Verstehen und Analysieren im Zusammenhang mit Medien“ (ebd., 119). Das schließt beispielsweise ein Wissen darüber ein, wie Medien und Mediensysteme funktionieren, aber auch, die Dekodierungsfähigkeit verschiedener Symbolsysteme und Kodierungen, um Medien und ihre Inhalte analysieren zu können.

Die *moralische Dimension* ist als evaluative Erweiterung der *kognitiven* zu verstehen. Bezeichnet jene die Fähigkeit, das Medium mit seinen Inhalten, den Wirkungen und dem institutionellen (Entstehungs-)Kontext der selbigen analysieren, das heißt, in seine Bestandteile zerlegen und Verbindungen herstellen zu können, so ist die ethische Dimension diejenige, die das Analytierte aus einer moralisch wertenden Perspektive, etwa mit den Kategorien des Guten und Schlechten, Richtigen und Falschen betrachtet (vgl. ebd., 120). Als Orientierungspunkte dienen dabei die „Menschenrechte oder allgemein geteilte Konventionen“ (ebd.). Diese sind nicht nur auf die Medien oder ihre Inhalte und deren mögliche Wirkungen zu beziehen, sondern etwa auch auf die Folgen, die die Produktion der selbigen für Mensch und Umwelt bedeutet. Es geht hier um die Fähigkeit, das Mediengeschehen einer normativen Analyse unterziehen zu können.

Die *soziale Dimension* bezeichnet die Fähigkeit, die Ergebnisse der eigenen normativen Analyse „angemessen thematisieren zu können“ (ebd.), aber auch ihre medienspezifischen Ansprüche politisch vertreten zu können (vgl. ebd.).

Die *affektive Dimension* bezeichnet die Fähigkeit, die hedonistischen Aspekte der Medien nutzen zu können. Medien sollen unterhalten und genossen werden, was kompetente Mediennutzer laut Aufenanger ebenfalls können sollten – dafür ist vor allem die Fähigkeit, maßvoll Medien nutzen und Medieninhalten rezipieren zu können (vgl. ebd.). Man sollte Medien genussvoll nutzen, jedoch nicht in suchtähnliche oder sogar süchtige Verhaltensmuster fallen. Der kompetente Mediennutzer Aufenangers ähnelt damit dem Mäßigen aus der *Nikomachischen Ethik* des Aristoteles (NE 1119a14f.):

„[W]enn er sie begehrt, dann auf mäßige Weise und nicht mehr, als man soll, auch nicht, wann man nicht soll usw. Nach solchen Dingen aber, die angenehm sind und zugleich zur Gesundheit oder zur guten Kondition beitragen, wird er auf mäßige Weise streben und wie man soll, und ebenso nach den anderen angenehmen Dingen, wenn sie nicht Hindernisse für die Gesundheit und gute Kondition sind oder vom Angemessenen [...] abweichen oder seine Mittel übersteigen. Denn wer diese Bedingungen nicht beachtet, liebt solche angenehmen Dinge mehr, als sie wert sind. Der mäßige Mensch aber ist nicht so verfasst, sondern er liebt sie so, wie die richtige Überlegung [...] vorschreibt.“

Die fünfte Dimension ist die *ästhetische Dimension*. Sie ähnelt Baackes Mediengestaltung, da es hier um die notwendigen Fähigkeiten zur Medien- und Medieninhaltsgestaltung geht (vgl. ebd.).

Damit geht die sechste Dimension einher. Denn die *Handlungsdimension* als Fähigkeit, Medien nicht nur zu rezipieren, sondern selbst aktiv zu gestalten und handhaben zu können (vgl. ebd.), ist notwendig, um die ästhetische Dimension überhaupt in der Praxis ausbilden zu können.

Diese Medienkompetenzdimensionen sollen wie bei Baacke (vgl. 1999) aktiv handelnd erworben werden, wobei dies bei Baacke idealerweise in einem Projekt geschieht – oder nach ihm sogar nur dort möglich ist (vgl. ebd., 35) – während die Medienkompetenz bei Aufenanger „am besten in direkter Erfahrung mit den Medien selbst [...] und weniger in irgendeiner didaktisierten Form“ (Aufenanger 2001, 120) erworben wird. Medienkompetenzvermittlung geschieht nach ihm damit im Idealfall nicht nur in der Schule oder anderen Bildungseinrichtungen, sondern vor allem auch in der Primärsozialisation und elterlichen Erziehung (vgl. ebd., 121). Bei beidem – der Medienkompetenzvermittlung durch die Erziehungsberechtigten und der durch die Lehrkräfte – müssen bei den Erziehern bestimmte Fähigkeiten und Bereitschaften vorhanden sein (vgl. ebd., 121f.). Beide benötigen etwa die Bereitschaft, sich auf das Mediennutzungsverhalten und die rezipierten Inhalte der Kinder und Jugendlichen einzulassen und es nicht medienmoralisierend von vornherein zu verneinen (vgl. ebd., 120).

Lehrkräfte benötigen zusätzlich noch „Kenntnisse von medienpädagogischen Konzepten für Schule und Unterricht“ (ebd.) oder „Wissen um entwicklungs- und medienpsychologische Aspekte der Mediennutzung“ (ebd.), das sie in ihre medienpädagogischen Handlungen einfließen lassen können, ja sogar sollen.

Es gäbe noch weitere Medienkompetenzbegriffe, deren Vorstellung sich lohnen würde – etwa die von Kübler (1999), Groeben (2002a; 2002b), Schorb (2005) oder Moser (2010) – diese sollen aber ausgelassen werden, da die vorgestellten einen guten Eindruck davon vermitteln, was es bedeutet oder besser: was es bedeuten kann, medienkompetent zu sein. Sie alle überschneiden sich an gewissen Stellen, zeigen an anderen Stellen aber wiederum Aspekte auf, die andere Medienkompetenzkonzepte nicht oder nicht im gleichen Maße mit bedenken.

Bei jedem vorstellten Medienkompetenzkonzept – bei den nichtvorgestellten übrigens auch – wird das Wissen im medialen Bereich als eine Teilkompetenz angesehen. Dabei geht es sowohl um ein theoretisches als auch ein praktisches Wissen. Medienkompetente Personen sollen Wissen darüber haben, wie Medien und Mediensysteme funktionieren, welche Möglichkeiten Medien bieten und welche nicht, sie sollen wissen, wie Medieninhalte wirken können, wie die Wirkungen hervorgebracht werden können, aber auch wie und unter welchen Bedingungen Medienproduzenten und -distribuenten arbeiten. Darüber hinaus sollen sie ihr Wissen auch praktisch umsetzen können. Nicht nur ein Wissen darüber, was sie im Internet alles finden können, sondern ein handlungsleitendes Wissen darüber, wie sie dorthin kommen, ist notwendig.

Vor allem in Tulodzieckis Konzept liegt ein starker Fokus auf dem Medienwissen. Medienkompetent sein heißt bei ihm vor allem die Funktionsweisen und Möglichkeiten von Medien zu kennen, aber auch Wissen über die Arbeits- und Vorgehensweisen von Medienschaffenden und ihren Handlungsbedingungen zu haben.

In den Medienkompetenzkonzepten ist auch immer die Teilkompetenz nicht nur der passiven, sondern vor allem auch der aktiv-gestalterischen Mediennutzung beinhaltet. Medienkompetente Personen sollen Medien nicht nur für ihre Zwecke nutzen können, was sie ohne Zweifel auch können sollen, sie sollen aber vor allem auch eigene, im Idealfall innovative und kreative, Medieninhalte erstellen und verbreiten können. Doch nicht nur die Fähigkeiten zur passiven und aktiven Nutzung und Erstellung von Medien und Medieninhalten sind notwendig, sondern auch die Bereitschaft dazu. Medienkompetente Personen zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht nur mit Medien handeln können, sondern auch wollen. Den motivationalen Aspekt hebt explizit Tulodziecki mit Schulz-Zander (2009, 44) hervor.

Daneben gibt es noch Aspekte mancher Konzeptionen, die in anderen nicht oder zumindest nicht explizit enthalten sind. Etwa die von Aufenanger postulierte ästhetische Dimension der Medienkompetenz. Die Fähigkeit, Medien genussvoll nutzen zu können ist bei ihm im Gegensatz etwa zu Baacke und Tulodziecki explizit genannt. Während bei den anderen mit der Forderung des verantwortungsvollen Gebrauchs wohl eher nur die Vermeidung des Zuviel gemeint ist, weiß Aufenanger daraufhin, dass das zu wenig ebenfalls nicht wünschenswert ist.

Tulodziecki legt dagegen viel Wert auf die Fähigkeit, Medien, Medieninhalte, aber auch Medienschaffende und deren Handlungsbedingungen analysieren zu können. Dies ist zwar bei Baacke und Aufenanger ebenfalls ein wichtiger Teil der Medienkompetenz, doch nicht, zumindest nicht explizit in gleichem Maße.

Allen gemeinsam ist wiederum die normative Komponente der Medienkompetenz, wobei diese bei Tulodziecki am schwächsten vertreten ist. Während sich sowohl bei Baacke als auch Aufenanger der normative Aspekt der Medienkompetenz darin zeigt, dass fremde und eigene Medienhandlungen mit ihren Folgen unter ethischen Gesichtspunkten bewertet und die eigenen Medienhandlungen gemäß den eigenen normativen Urteilen gestaltet werden können müssen, ist bei Tulodziecki lediglich die wertempfindliche Analysefähigkeit, das heißt, die Fähigkeit des Erkennen-könnens von Wertvorstellungen in Medieninhalten und das Wissen um die medialen Methoden zur Bewerbung oder Entwertung der selbigen beschrieben.

Kompetente Mediennutzer sollen bei Tulodziecki wissen, welche Werte dargestellt werden und die Methoden zur Vermittlung der selbigen erkennen können. Diese Werte sollen auch „thematisiert“ (Tulodziecki 1998, 14) werden. Die Frage bleibt jedoch offen, wie oder besser gefragt: anhand welcher Maßstäbe soll die Thematisierung verlaufen?

Diese Frage lässt sich auch bei den anderen Medienkompetenzkonzepten in normativer Hinsicht stellen: was sind die normativen Bezugspunkte der Medienkritikkompetenz des jeweiligen Medienkompetenzkonzepts? Was sind die Maßstäbe für das Richtige und Falsche, Gute und Schlechte? Es finden sich bei den Autoren Hinweise darauf, was als normativer Orientierungspunkt fungieren soll oder kann. Bei Tulodziecki, der im Rückgriff auf Kohlberg von einer moralischen Entwicklungsfähigkeit des Individuums ausgeht (vgl. Tulodziecki 2007, 12), kann man dafür argumentieren, dass die jeweilige Stufe moralischen Urteils und letztlich die fünfte oder sechste Stufe der moralischen Urteilsfähigkeit die normative Orientierung beim Bewerten von Medien liefern soll. Möglichst universalistische Ethikkonzepte wären also die – zumindest angestrebten und damit idealen – normativen Bezugspunkte einer medienkompetenten Person.

Bei Aufenanger (2001, 120) finden sich dagegen, wie oben schon dargelegt, die „Menschenrechte oder allgemein geteilte Konventionen“ als normative Bezugspunkte. Fremdes und eigenes Medienhandeln, Medieninhalte, Medieninstitutionen und Kontexte, in die Medienschaffende eingebunden sind, sollen anhand dieser Instanzen bewertet werden.

Baacke (vgl. 1999, 34) schreibt hingegen lediglich, dass der Medienkompetente Medien, Mediensysteme, Medieninhalte, deren Folgen, Medienhandeln und so weiter auf ihre soziale Verantwortbarkeit hin überprüfen und im Idealfall sozial verantwortlich medial Handeln kann – was hier jedoch sozial verantwortbar bedeutet ist nicht weiter ausgeführt.

Doch nicht nur die jeweiligen normativen Orientierungspunkte der Medienkritik bleiben implizit. Auch die normativen Bezugspunkte, mit denen die angestrebten Kompetenzen und die Medienkompetenz als Zielkategorie im Allgemeinen begründet werden (können), werden nicht expliziert.

Dies ist problematisch. Zumindest dann, wenn man den Anspruch hat, seine Konzepte auch theoretisch begründen zu können. Mag es der Medienpädagogik, wie auch der Pädagogik allgemein als normativer Disziplin, gut gelingen, Zielkategorien zu formulieren, die erreicht werden sollen, und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie diese erreicht werden können, so fällt es ihr umso schwerer, diese normativen Ansprüche zu begründen. Das gleiche gilt, wie gesagt, auch für die Bezugspunkte der Medienkritik. „Mit anderen Worten, die Medienkompetenz der

Medienpädagogik ist auf dem normativen Auge blind, d.h. sie geht von normativen Implikationen der Medienkompetenzvermittlung aus, lässt sie aber inhaltlich unausgeführt“ (Rath 2014, 110).

Der Grund dafür könnte darin liegen, dass es nicht zum eigentlichen Geschäft der Medienpädagogik oder überhaupt Pädagogik gehört, Sollensansprüche ethisch zu reflektieren und zu begründen. Rath (vgl. ebd., 104) spricht deshalb von der Notwendigkeit einer philosophischen Theoriegebundenheit der Medienkompetenz, ja sogar von einer „philosophische[n] Abhängigkeit des Medienkompetenzbegriffs“ (ebd., 110):

„In allen normativitätsbegründenden Zusammenhängen wird die maßgebende disziplinäre Expertise die der (philosophischen) Ethik sein müssen [...]. Sie leistet eine Reflexionsfunktion auf die Normativität als prinzipiengestützten Anspruch und hält dabei an der grundsätzlichen Differenz von Sein und Sollen [...] fest, also jener Differenz, die notwendig ist, will man nicht der Humeschen Distinktion bzw. dem naturalistischen Fehlschluss aufsitzen.“ (ebd., 109).

Aufenanger (vgl. 2001, 120) beachtet beispielsweise die Hume'sche Distinktion innerhalb seiner Konzeption hingegen nicht, wenn er fordert, dass allgemein geteilte Konventionen den normativen Bezugspunkt bilden – zumindest begründet er diese Sollensforderungen nicht, sondern schließt durch ihr Sein auf ihre Gesolltheit. Doch auch die anderen begründen ihre normativen Maßstäbe der Medienkritik nicht oder nicht hinreichend, ganz zu schweigen von der Begründung der normativen Aspekte ihres Medienkompetenzkonzeptes.

Um die Begründung der impliziten Normativität der jeweiligen Medienkompetenzkonzepte soll es im weiteren Verlauf jedoch nicht gehen. Es soll nur darauf hingewiesen werden, dass normative Ansprüche von der Medienpädagogik zwar postuliert werden können, „aber ethisch (und das heißt wissenschaftlich-philosophisch) als begründet rekonstruierbar“ (Rath 2014, 118) sein müssen. Soll heißen: die Medienpädagogik als wissenschaftliche Disziplin benötigt für Teile ihres Arbeitens die wissenschaftlich-philosophische Ethik, da die Plausibilisierung und Begründung von Sollenssätzen unter nachmetaphysischen und seins-sollens-empfindlichen Bedingungen nur hier geleistet werden kann. Wenn gefordert wird, dass Personen X oder Y können sollen – z.B. sozial verantwortlich medial Handeln – muss die Begründung dessen von der Ethik als Bezugsdisziplin geleistet werden. Die Kriterien des sozial verantwortlichen Handelns müssen ebenfalls durch sie begründet werden.

Der letzte Aspekt ist der, um den es im Folgenden gehen soll. Es soll um die Frage gehen, wie sich Ethik und Medienkompetenzvermittlung verbinden lassen können, letztlich also um die Verbindung zwischen Werturteils- und Medienkompetenz. Denn nicht nur die Medienkompetenz als Zielkategorie bedarf der ethischen Legitimation, nein, auch die als Teil

der Medienkompetenz geforderte ethische Reflexionsfähigkeit bedarf normativer Orientierungsinstanzen. Wenn Baacke von davon spricht, dass medienkompetente Individuen „problematische gesellschaftliche Prozesse“ (Baacke 1999, 34) erkennen können sollen, so ist die Frage zu stellen, gemessen an was diese Prozesse denn problematisch sind – dass etwas problematisch ist, bedarf Kriterien des Richtigen und Falschen. Diese können aber – sollen sie ethisch haltbar sein – nicht aus dem Sein, noch aus metaphysischen Quellen stammen, sondern sind vielmehr durch die Ethik als wissenschaftliche Disziplin einzubringen.

Dies läuft letzten Endes darauf hinaus, dass Medienkompetenz immer – zumindest die Teilkompetenz der Medienkritik – Werturteilskompetenz mit einschließt (vgl. Rath/Köberer 2013, 328). Denn die Frage danach, ob eine mediale Praxis richtig oder falsch ist, muss durch den Rekurs auf ethische Plausibilisierungs- und Legitimationsmuster und Theorien geschehen oder zumindest müssen sich die angelegten Maßstäbe dadurch legitimieren und plausibilisieren lassen.

4.2.2 Werturteilskompetenz als Teil der Medienkompetenz

[T]he faceless anonymity of the Internet makes it easier to disrespect people's value as humans.

- Matt McCormick, Is it wrong to play violent computer games?

Eine medienkompetente Person zu sein, bedeutet damit, Medien mit ihren Möglichkeiten und Einschränkungen, Medieninhalte, Medienschaffende, Medienvertreibende, ihre Vorgehensweisen, Mediensysteme, Rahmenbedingungen von Mediensystem etc. analysieren und damit kognitiv durchdringen zu können. Dies setzt Wissen im Bereich des Medialen und der Medien voraus. Es bedeutet weiter, dieses Wissen für die eigene Medienrezeption und vor allem -produktion nutzen – und letztere auch noch mit einem gewissen Grad an Innovation und Kreativität durchführen zu können. Und letztlich heißt es auch, das analysierte fremde und das eigene, analytisch-reflektierte Medienverhalten und -handeln unter ethischen Gesichtspunkten betrachten, bewerten und kritisieren zu können. Damit kommen die Werte und Haltungen der jeweiligen Medienhandelnden in den Blick und werden einer ethischen Bewährungsprobe unterzogen.

Wie jedoch schon mehrmals angedeutet, ist das Problem der Medienpädagogik, dass sie weder die Medienkompetenz als Ganze, noch die geforderten Teilkompetenzen oder -dimensionen in ihrer Normativität expliziert und begründet. Darüber hinaus werden auch die für die Teilkompetenz der Medienkritik, die hier stellvertretend für alle Teilkompetenzen und

–dimensionen medienpädagogischer Konzepte stehen soll, die mit der normativen Durchdringung und ethischen Reflektierung von Medienhandeln und daran angebundenen Bereichen zu tun hat, notwendigen Orientierungspunkte nicht expliziert oder jedenfalls nicht philosophisch-wissenschaftlich, und damit ethisch begründet.

Hier können die Medienkompetenz und vor allem die Medienkritikkompetenz vom Konzept der Werturteilskompetenz, das im Ethikunterricht und seinen Pendants Anwendung findet, profitieren. Allein schon deshalb, um nicht zum Teil einer „medienpädagogische[n] Werterziehung“ (Rath 2015, 17) oder „wertevermittelnden Medienpädagogik“ (ebd., 18) zu werden, „die entweder zum Guten erzieht, oder gegen die potentielle Nutzer/innen bewahrpädagogisch zu wappnen [...] [versucht, P. M.], wenn die Medienrealität diesem Anspruch nicht genügt“ (ebd.).

Problematisch an einer solch verstandenen Medienpädagogik und Medienkompetenz ist nämlich, wie Rath (2014, 120ff.) am Beispiel der *Medienqualität*, zeigt, dass Qualität schwer zu fassen ist und oft als etwas vorgestellt wird, was Medien und Medieninhalten *an sich* zukommt und das sie, je nach Medienqualitätsbegriff, *per se* über oder unter ein anderes Medium setzt (vgl. ebd., 121f.). Eine als Werterziehung verstandene Medienpädagogik müsste dann versuchen, den Rezipient_Innen, die sie zu medienkompetenten Personen machen möchte, den entsprechenden handlungsleitenden Qualitätsbegriff angedeihen zu lassen. Beispiele dafür finden sich viele. Man könnte die Dichotomien des guten Buchs und der Schundliteratur, der öffentlich-rechtlichen Wissenssendung und des Scripted-Reality-Formats im Privatfernsehen und des produktiven Lernspiels und destruktiven Ego-Shooters als solche betrachten. Eine „wertvermittelnde Medienpädagogik“ (Rath 2015, 18) müsste den Edukanten Vertreter der erstgenannten Kategorie schmackhaft machen und/oder gegen die Gefahren der letztgenannten Wappnen – womöglich im Idealfall mit der Erziehung zur Nichtnutzung von Vertretern der selbigen¹⁷.

Da die Findung eines allgemeinen Qualitätskriteriums für Medien und Medieninhalte schwer zu finden ist und selbst, wenn es gefunden werden könnte, als normative Richtschnur einer Medienpädagogik und Medienkompetenzvermittlung wohl an der Medienrealität von Kindern und Jugendlichen weit vorbeigehen und so wohl ineffektiv sein würde, plädiert Rath dafür, die Medienqualität nicht am Medium und seinem Inhalt festzumachen, sondern an den

¹⁷ Es ist festzuhalten, dass sich hier, wie beim Ethikunterricht und seinen Pendants, im Rahmen des Grundgesetzes und Kinder- und Jugendschutzes zu bewegen ist. Das Unterlassen der Rezeption von realer Snuff- oder Missbrauchspornographie, pädosexuellen Medieninhalten, Gewaltvideos kann nicht nur, sondern muss sogar ausdrücklich gefordert werden, wenn die Möglichkeit oder Tatsächlichkeit der Rezeption zur Sprache kommt. Eine Begründung dieses Geltungsanspruches bleibt dann dennoch zu leisten, wird jedoch sekundär.

Rezipient_Innen (vgl. Rath 2014, 124). „Medienqualität hängt damit als Bestimmung eines Medienprodukts von der Kompetenz der Rezipienten ab, das Angebot als qualitativ ‚wertvoll‘ zu rezipieren“ (ebd.). Denn, wenn wir – konstruktivistisch – davon ausgehen, dass Medien keine von vornherein festgelegten Medienwirkungen entfalten und davon, dass Personen Medien immer vor dem Hintergrund ihres Wissens und ihres Wertgefüges rezipieren, so wirken Medien und Medieninhalte nicht bei jedem gleich und werden ebenfalls nicht automatisch auf dem ihnen zugeschriebenen Qualitätsniveau rezipiert. Vielmehr können die Rezipierenden komplexe, von den Macher_Innen eventuell nicht einmal intendierte Lesarten entwickeln. Eine „ethisch reflexive Rezeption“ (ebd.) von vermeintlichem Schund wird so möglich. Dies, nicht die kategorische Ablehnung von, mit einer Aura der Schlechtigkeit versehenen Medien und Medienprodukten, ist als Medienkompetenz oder zumindest ein Teil der selbigen zu verstehen.

Wenn, wie eine Studie von Maya Götz et al. (2012, 38) zeigten, fast die Hälfte der jugendlichen Hauptschüler_Innen (45,3 %) angeben, Scripted-Reality-Formate anzuschauen, weil sie „[...] das Gefühl [...] [haben], [daraus, P. M.] Problemlösungsstrategien zu gewinnen“, dann ist dies nicht *per se* Medieninkompetenz. Vielmehr würde es erst dann von einem Mangel an Medienkompetenz zeugen, wenn die Rezipient_Innen unfähig wären, eine „kritische Distanz zu den angebotenen Handlungspräferenzen zu wahren“ (Rath 2015, 17) und die (impliziten) Wertangebote nicht auf ihre ethische Legitimierbarkeit hin überprüfen könnten (vgl. ebd.). Scripted-Reality-Formate dürfen also gemäß dem hier vertretenen Medienpädagogik- und Medienkompetenzkonzepts weiterhin rezipiert werden, solange man die dargestellten Handlungsvorschläge und (in ihnen enthaltenen) Wertangebote nicht unreflektiert in die eigene (Medien-)Praxis übernimmt.

Die von Aufenanger (vgl. 2001, 120) hervorgehobene Medienkompetenzdimension des Genießen-könnens von Medien und Medieninhalten kommt hier zum Tragen. Denn als qualitativ niedrig eingestufte Medienangebote, die primär der Unterhaltung dienen, sind damit – mit der Einstufung und durch ihren Zweck – noch lange nicht von der Nutzung disqualifiziert. Sie dürfen, gemäß einer „Werturteilskompetenz *vermittelnde[n]* Medienpädagogik“ (Rath 2015, 18), weiterhin rezipiert werden, auch mit Genuss und nicht nur im Sinne eines Mediums, das *eigentlich* nur andere rezipieren. Die Rezipient_Innen müssen nur dazu befähigt werden, die darin vorgestellten impliziten oder expliziten Wert- und Handlungsangebote ethisch reflektieren und auf ihre Legitimität, beispielsweise Verallgemeinerbarkeit hin überprüfen zu können und letztlich auch fähig sein, gemäß dem eigenen Werturteil zu handeln. Hierbei kann es natürlich auch dazu kommen, dass

Rezipient_Innen bestimmte Medienformate überhaupt nicht rezipieren wollen, weil sie der Meinung sind, dass sie die dargestellten und enthaltenen oder mit ihnen einhergehenden Wertpräferenzen nicht sehen oder unterstützen wollen. Dies ist gemäß dem hier vertretenen Verständnis von Medienpädagogik und –kompetenz ebenfalls möglich – solange dieser Medien- und Medienangebotsranking vom zu Erziehenden selbst kommt und nicht aufoktroziert wird.

Die Vermittlung einer *Werturteilskompetenz* ist auch das, was im Bezug auf die aktiv-produktiven Teilkompetenzen und -dimensionen der Medienkompetenz wichtig ist. Die zu Erziehenden sollen im Hinblick auf die Produktion und Distribution von eigenen Medieninhalten – und sei es nur ein Post in einem sozialen Netzwerk – nicht die Fähigkeit vermittelt bekommen, vorgegebene „Werte an[...]wenden, sondern begründete Werturteile ab[...]geben und daran sein eigenes Handeln aus[...]richten [zu können, P. M.]“ (ebd., 17). Eine Frage, die sich medienkompetente Personen vor dem Post eines Inhalts stellen sollten, wäre die Frage danach, ob alle potentiell davon Betroffenen dem zustimmen könnten bzw. ob das Nichtzustimmen von Betroffenen verantwortet werden kann und warum. Etwa dann, wenn es darum geht, beispielsweise das Datenschutzgeheimnis zu brechen, wenn dadurch ethisch oder rechtlich fragwürdiges Verhalten sichtbar gemacht werden kann, was sonst nicht oder nicht so schnell der Fall sein würde. Dazu kommt dann noch der motivationale und volitionale Aspekt, also die Bereitschaft des Umsetzens des für richtig Empfundenen in die Tat.

Dafür ist, wie in Kapitel 4.1 bereits dargelegt, ein „Orientierungswissen“ (Thyen 2015) und zwar ein „ethische[s] und also philosophische[s] Orientierungswissen“ (Thyen 2002, 184) notwendig. Dieses besteht, wie ebenfalls erwähnt und nur noch einmal kurz zusammengefasst, aus „Methoden, Begriffe[n] und Modelle[n]“ (ebd.), auf die zu Erziehende und medienkompetent zu Machende zurückgreifen können, „wenn sie Beurteilungen, Haltungen und Einstellungen auf ihre Angemessenheit, auf ihre Berechtigung hin überprüfen wollen“ (ebd.). Es „ist philosophisches Wissen und im Speziellen ein Wissen aus dem Bereich der Praktischen Philosophie, ethisches (Fach-)Wissen“ (ebd.).

Die Inhalte dieses Orientierungswissens, allen voran die ethischen Theorien, sind dann diejenigen normativen Orientierungsinstanzen, die sowohl bei der Bewertung von Medien, ihren Möglichkeiten und Einschränkungen Medieninhalten, Mediensystemen, Medienschaffenden, rechtlichen Rahmenbedingungen von Mediensystemen und –schaffenden, den Folgen medialen Handelns und so weiter, die den vorgestellten, aber auch

nicht vorgestellten Medienkompetenzkonzepte gefehlt haben. Sie sind auch die Instanzen, die Orientierung bei der normativen Reflexion der eigenen Haltungen und aus Haltungen erwachsenden Handlungen geben. Medienkompetent zu sein bedeutet also auch und vor allem, ethisches und philosophisches Orientierungswissen zu besitzen, um Medienakteure und ihre Handlungsfelder, aber auch sich selbst als Medienakteur unter ethischen Gesichtspunkten reflektieren und zu intersubjektiv teilbaren und im Idealfall zumindest die eigenen Handlungen leitenden Werturteilen kommen zu können. Medienpädagogik und Medienkompetenzvermittlung im Speziellen haben damit nicht die Aufgabe – zumindest nicht primär – Werte zu vermitteln. Denn diese sind wandelbar und können gerade bei der Medienrezeption eine bewahrpädagogische und damit der Medialität des Menschen nicht angemessene Richtung vorgeben oder zumindest nahelegen.

Vielmehr ist Medienpädagogik als „Werturteilskompetenz vermittelnde Medienpädagogik“ (Rath 2015, 18) zu denken und Medienkompetenzvermittlung immer auch als Werturteilskompetenzvermittlung. Denn Medien und Medieninhalte sind nicht *per se* schädlich – weder für Nutzer_Innen, noch für Sender_Innen und Empfänger_Innen – sondern ein inkompetenter Umgang mit ihnen macht sie dazu. Zu Erziehende müssen deshalb befähigt werden kompetent, und das heißt nicht nur technisch fähig, sondern auch verantwortungsvoll, und das heißt ethisch reflektiert, mit ihnen umgehen zu können. Dabei werden bei der Ausbildung von Medienkompetenz zunächst keine Werte vorgegeben, die dann umgesetzt werden müssen, sondern ethisch-philosophisches Orientierungswissen soll vermittelt und geschult werden, um ethisch reflektierte und intersubjektiv teilbare Werturteile, die im Idealfall handlungsleitend sind, abgeben zu können.

Das ist natürlich kein Freifahrtschein für Medienproduzent_Innen alles, was möglich ist, auch auf den Markt zu bringen. Sie tragen weiterhin eine Verantwortung. Das hier vorgestellte Konzept von Medienpädagogik und vor allem Medienkompetenz soll nur der Tatsache Rechnung tragen, dass durch das Internet, als „Mutter aller Medien“ (Rath 2003b, 59f.), mit den sie begleitenden Phänomenen der Digitalisierung und Transkulturalität (vgl. ebd.), etwa staatliche Kinder- und Jugendschutzbehörden an ihre Grenzen kommen und Kinder und Jugendliche sich einfach über gesetzliche Grenzen hinwegsetzen können. Durch diese potentielle Zugänglichkeit kinder- und jugendgefährdender Medieninhalte ist es wichtig, gerade den kompetenten Umgang mit Medieninhalten zu fordern und zu fördern. Denn bei aller Bemühung von USK und FSK geschnittene Versionen von Spielen und Filmen auf den Markt zu bringen und bei allen Erziehungsbemühungen von Erziehungsberechtigten, Lehrern etc.: das Internet bietet Anleitungen oder Modifikationen, Spiele wieder ungeschnitten zu

machen und ermöglicht das Rezipieren jedes, im Handel noch so schwer erhältlichen Films. Das heißt nicht, dass Kinder- und Jugendschutz und Erziehung und Sozialisation unwichtig sind. Die letzten beiden Faktoren sind sogar am wichtigsten und die Basis, die notwendig ist, um überhaupt Werturteilskompetenz ausbilden zu können. Dennoch stellt eine werturteilsvermittelnde Medienpädagogik aufgrund des Dargelegten eine wichtige, ja notwendige Zusätzlichkeit dar, da sie für den Fall der Rezeption Prüfsteine an die Hand gibt, um das Rezipierte und die darin implizit oder explizit geäußerten Wertpräferenzen auf ihre ethische Legitimierbarkeit prüfen zu können. Erziehung kann den dargestellten Wertpräferenzen zwar andere Wertpräferenzen entgegenstellen, doch liefert die Werturteilskompetenz die nötigen Maßstäbe, um die Legitimität oder Illegitimität der Präferenzen auszuweisen.

Medienkompetent sein heißt also, nicht nur Wissen über Medien zu haben, sie analysieren und aktiv und bestenfalls gestalterisch-kreativ nutzen zu können. Es heißt auch, normativ-wertende Analysen fremden und eigenen Medienhandelns bzw. der Umfeld der selbigen durchführen zu können und eigenes Medienhandeln gemäß den eigenen Werturteilen gestalten zu können. Gerade letzteres setzt voraus, ein gewisses ethisch-philosophisches Orientierungswissen (vgl. Thyen 2002; 2015) zu haben, das einem ermöglicht Haltungen und Wertpräferenzen auf ihre ethische Legitimier- und Plausibilisierbarkeit, etwa durch Verallgemeinerbarkeit, hin überprüfen zu können. Kurzum: Medienkompetenz zu fordern heißt auch immer *Werturteilskompetenz* (Rath 2015) zu fordern. Denn, wenn zu Erziehende Medien und so weiter aus einer normativen Perspektive heraus betrachten und damit bewerten sollen, so sind die daraus entstehenden Geltungsansprüche auf Richtigkeit einzulösen. Der Geltungsanspruch der Richtigkeit ist aber nur über seins-sollens-sensitive und postmetaphysische ethische, das heißt, philosophisch-wissenschaftliche oder zumindest daran orientierte Argumentation zu leisten – und genau dies ist das, was Werturteilskompetenz bedeutet: diejenigen, die erzogen werden, „eigenständig, eigenverantwortlich und sozial verträglich „Maximen“ eigenen Handelns [...] finden [lassen zu können, P. M.]“ (Rath 2015, 18) – und zwar unter Einbezug ethischen Orientierungswissens.

5. Digitale Spiele

5.1 Was sind (digitale) Spiele?

Wie würden wir denn jemandem erklären, was ein Spiel ist? Ich glaube, wir werden ihm Spiele beschreiben, und wir könnten der Beschreibung hinzufügen: >>das, und Ähnliches, nennt man >Spiele< <<. Und wissen wir selbst denn mehr? Können wir etwa nur dem Andern nicht genau sagen, was ein Spiel ist?

- Ludwig Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, § 69

Spiele und damit auch Spiele sind wohl so alt, wie die Menschheit und damit die personelle Lebensform selbst. Ein Mensch, der nie spielt – und sei es lediglich das *play* im Mead'schen Sinne (vgl. Mead 1973, 194f.) – ist nicht vorstellbar. Das Übernehmen von Rollen und damit das Erhalten-können von Rechten und Einhalten-können von Pflichten und die spielerische Einübung dieser Potenzen sind notwendig, um in einer menschlichen Gesellschaft leben zu können. Das Akzeptieren-können von und Handeln-können gemäß „*individuell attribuierte[r] Einschränkung[en] von Verhaltensmöglichkeiten*“ (Luhmann 1995, 148) ist die Bedingung dafür, dass wechselseitige Verhaltenserwartungen, also reziproke normative Forderungen überhaupt sinnvoll sind. Und dies ist etwas, was im Spiel eingeübt wird. In einer seiner akademischen Reden *Das Spielelement der Kultur* schreibt Huizinga (2014, 23) deshalb – zugegebenermaßen pathetisch – dass „Ordnung und Treue“ Früchte sind, die „im Garten des Spiels [reifen]“.

Darüber hinaus – und so würden es wohl die meisten Spielererfinder_Innen, -hersteller_Innen und überhaupt Spieler_Innen sehen – sollen Spiele auch und vielleicht vor allem unterhalten und Freude bereiten. Spielerische Handlungen sollten kein Mittel zum Zweck sein, sondern Selbstzweck. Die Handlung selbst und die dabei empfundene Freude sind das Ziel, nicht etwas Übergeordnetes.

Damit sind schon zwei wichtige Aspekte dessen genannt, was Spiele auszumachen scheinen: sie sind regelgeleitet und ein Selbstzweck. Diese zwei notwendigen Eigenschaften sind auch in der mittlerweile als klassisch gelten könnenden Spieldefinition von Johan Huizinga (2013, 37) von 1938 enthalten:

„Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewußtsein [sic!] des <<Andersseins>> als das <<gewöhnliche Leben>>“.

Das Fußballspielen könnte ein Beispiel dafür sein. Dies tun wir im Regelfall freiwillig, fügen uns dabei in ein Regelsystem ein, empfinden dabei Spannung und Freude und sind uns bewusst, dass wir hier Dinge dürfen, die im „realen“ Leben nicht möglich, gewünscht, geschweige denn, legal sind. Man denke etwa an den fußballerischen Zweikampf und die dabei zustande kommende körperliche Nähe und die Art des Körperkontakts. Im „realen“ Leben, beispielsweise in der U-Bahn, wäre ein solches Zunahekommen und Verhalten höchst verpönt, ja ab einem gewissen Grad sogar strafbar. Was im Fußball ein Foul ist, stellt auf der Straße eine Körperverletzung dar.

Ein anderes Beispiel für den als geringer wahrgenommenen Ernst von Spielen im Gegensatz zur Wirklichkeit ist jedes Spiel, in dem man mit Spielgeld spielt. Verliert man es im Spiel, so ist das spielerisch ärgerlich, aber nicht so ärgerlich als wenn man es in der realen Welt verlieren würde.

Es ist klar, dass es manches gibt, was allgemeinhin als Spiel bezeichnet wird, aber der Definition nicht in allen Punkten entspricht. So ist beim Glücksspiel beispielsweise zu Fragen, inwiefern hier davon ausgegangen werden kann, dass es das Ziel in sich selbst hat. Die Frage wäre beispielsweise, ob jemand, der an einem Spielautomaten spielt, auch an ihm spielen würde, wenn es nicht um reale Geldgewinne ginge. Das Spiel würde wohl eher ein Mittel zum Zweck der Gewinngenerierung darstellen und das Ziel wäre somit nicht in der Handlung selbst gegeben oder zumindest wäre es dies nicht mehr primär. Der Begriff des Spiels bezeichnet wohl Phänomene mit bestimmten „Familienähnlichkeiten“ (Wittgenstein, PU § 67). Das heißt, Phänomene, die über Gemeinsamkeiten verfügen, deren Vorhandensein jedoch von Spiel zu Spiel stark variieren kann. Man könnte auch die Unterscheidung von Warwitz / Rudolf (vgl. 2014, 18f.) aufnehmen und Spiele noch einmal in *zweckfreie* und *zweckgerichtete Spiele* unterscheiden, um Formen des Spiels, die auf einen äußeren Zweck gerichtet sind, auf jeden Fall mit aufzunehmen, wie etwa die genannten Glücks-, aber auch Lern- oder Sportspiele von Berufssportlern ausgeübt. Im Folgenden soll es jedoch um Spiele gehen, die als frei von äußeren Zwecken und damit als Selbstzweck betrachtet werden können.

Deshalb soll im Folgenden unter einem Spiel primär eine freiwillig eingegangene, regelgeleitete und zum Zweck der Unterhaltung intendierte Tätigkeit verstanden werden, deren Ziel in ihr selbst liegt und die in einem, durch die mit dem Eintritt in die Spielwelt akzeptierten Regeln abgegrenzten Rahmen – mit Huizinga (2013, 18) könnte man von einem „Zauberkreis“ sprechen – stattfindet und etwas aus dem Alltag und dem Ernstem Herausgehobenes darstellt.

Zweckgerichtete Spiele sind dann weiterhin Spiele, jedoch eben solche, die nicht primär zur Unterhaltung und Entspannung intendiert sind, sondern zu äußeren Zwecken und die nicht in der gleichen Weise aus dem Alltag herausgelöst sind. Da sie jedoch mindestens sekundär auch unterhalten sollen, kann man sie unter den großen Begriff des Spiels fassen.

Digitale Spiele, also Computer-, Video-, Browser-, Mobilespiele und welche Arten man noch unterscheiden kann, können ebenfalls mit diesem Begriff des Spiels gefasst werden. Sie gehen jedoch nicht ganz darin auf, sodass der Begriff des digitalen Spiels weiter gefasst werden muss als es der Spielbegriff selbst ist. Dies hat vor allem damit zu tun, dass digitale Spiele immer ein digitales Abspielmedium mit mindestens einer visuellen Ausgabe benötigen, aber auch damit, dass digitale Spiele, anders als analoge Spiele, wegen ihrer potentiell größeren Nähe zum Film andere Narrationsstrukturen beinhalten und Inszenierungsmethoden bereithalten können.

Diese Andersheit digitaler Spiele kann auch als Erklärung für den Grundsatzstreit dienen, der als „vermeintlicher <Gründungsmythos> der Game Studies“ (Beil 2012, 10) bezeichnet werden kann: der Streit zwischen Ludologen und Narratologen, „ob es sich bei Computerspielen um Spiele oder Erzählungen handelt“ (ebd., 9) und damit, welcher Wissenschaftsbereich für die wissenschaftliche Durchdringung digitaler Spiele zuständig ist bzw. aus welcher Disziplin sich die Game Studies zu speisen haben.

Der Streit scheint in neueren Fassungen und Ansätzen der Game Studies beigelegt bzw. durch andere Fragen in den Hintergrund gedrängt oder zumindest eine von vielen geworden worden zu sein. Zum einen, weil man die „Hybridität“ (ebd.) des Forschungsgegenstands anerkannte, man nicht mehr an strikten Dichotomien festhielt (vgl. ebd.) und damit den Game Studies einen „multidisziplinären Charakter“ (Beil 2013, 21; vgl. Fromme 2015, 281) zusprach, der eine Methoden- und Forschungsperspektivenvielfalt (vgl. ebd.) erlaubte und erlaubt und, zum anderen, weil diese Multidisziplinarität andere Fragen in den Diskurs der Game Studies einbrachte:

„neben [...] Fragen nach der Ludizität und Narrativität geht es um die Medialität und Intermedialität, die Bildlichkeit und Auditivität, um Darstellungen der Geschichte und des Designs des Computerspiels, um den Einfluss auf Identitäts- und Genderkonstruktionen und eine Diffusion in die Pop(ulär)kultur. Es gibt rezeptions- wie produktionsästhetische Annäherungsweisen genauso wie empirisch-sozialwissenschaftliche Ansätze“ (ebd.).

Wirft man einen Blick auf die Entwicklung der digitalen Spiele von ihrer Anfangszeit in den 1950er Jahren bis heute, so wird dieser Ausgangsstreit nochmals klarer: während die ersten digitalen Spiele digitale Umsetzungen analoger Brett- und Sportspiele waren (vgl. ebd. 7) und

so die Vermutung nahe lag, es mit Spielen und damit einem Objekt der Ludologie zu tun zu haben, hatte man spätestens ab dem 1962 erschienenen SPACEWAR! „ein (wenn auch rudimentäres) narratives Szenario“ (ebd.). Diese wurde mit weiterschreitender technischer Entwicklung immer komplexer, bis hin zu sogenannten „branching story“ (Adams 2014, 224), bei denen die Spieler_Innen die Möglichkeit haben, den Plotverlauf – immer im Rahmen der vorprogrammierten Möglichkeiten – selbst zu bestimmen, was ebenfalls die narratologische Herangehensweise legitimierte und legitimiert. Narratologische Ansätze, die von einem erweiterten Textbegriff ausgehen (vgl. Marci-Boehncke 2008), bilden beispielsweise auch die Legitimation für die Nutzung digitaler Spiele im Deutschunterricht (vgl. Boelmann 2015).

Da Spiele, die nicht digital sind, ebenfalls starke narrative Elemente beinhalten können, die, wie bei digitalen Spielen auch, den Unterhaltungswert erhöhen sollen oder sogar ausmachen – man denke etwa an Pen-&-Paper-Rollenspiele – müsste man die oben gegebene Definition noch um den Aspekt erweitern, dass Spiele ein Unterhaltungserleben sowohl durch ihre Spielmechanik als auch durch narrative Elemente zu erzeugen versuchen. Grant Tavinor (2009, 46) nahm dies in seine Bestimmung digitaler Spiele auf und fasste sie wie folgt:

„[...] a videogame [...] is an artifact in a visual digital medium, is intended as an object of entertainment, and is intended to provide such entertainment through the employment of one or both of the following modes of engagement: rule and objective gameplay or interactive fiction“

Deshalb sollen Spiele im Folgenden primär als eine freiwillig eingegangene, regelgeleitete und zum Zweck der Unterhaltung, die entweder durch die Spielmechanik und/oder fiktive Elemente erzeugt werden soll, intendierte Tätigkeit verstanden werden, deren Ziel in ihr selbst liegt und die in einem, durch die mit dem Eintritt in die Spielwelt akzeptierten Regeln abgegrenzten Rahmen stattfindet und damit etwas aus dem Alltag und dem Ernstem Herausgehobenes darstellt. Bei digitalen Spielen kommt dann, wie der Name schon sagt, die Digitalität und damit die Notwendigkeit eines visuellen Abspielmediums hinzu.

Unter digitalen Spielen sollen deshalb im Folgenden Artefakte verstanden werden, die ein visuelles Abspielmedium benötigen und mit denen Personen freiwillig, regelgeleitet und zum Selbstzweck agieren, die durch ihre Spielmechanik und/oder fiktiven Elemente unterhalten sollen¹⁸, die einen virtuellen Raum erzeugen, in den die Spieler_Innen durch die Akzeptanz

¹⁸ Mit Klimmt (2006) kann man sagen, dass diese beiden Aspekte Faktoren für das Unterhaltungserleben von digitalen Spielen erzeugen. Denn die Regeln des Spiels ermöglichen „*Spannung und Lösung*“ (ebd., 81), da sie die Spieler_Innen auffordern Tätigkeiten mit Schnelligkeits-Präzisions-Anforderung oder [...] Komplexitäts-Bewältigungs-Anforderungen“ (ebd.) zu bewältigen. Da diese mit einem möglichen Scheitern verbunden sind, die Spieler_Innen aber das vorgegebene oder selbstgesetzte Endziel erreichen wollen, entsteht eine Spannung.

der Regeln und Fiktion „eintreten“ und der durch die dadurch entstehende Rahmung etwas aus dem Alltag und dem Ernstem Herausgehobenes darstellt.

Das soll nicht heißen, dass es keine Wechselwirkungen zwischen der virtuellen und realen Welt gäbe. Denn zum einen sind digitale Spiele, wie jedes andere Medium auch, „Weltbildgeneratoren“ (Rath 2000b, 89), haben damit die Fähigkeit, Wahrnehmungs-, Weltdeutungsmuster- und Bewertungsmuster der Rezipient_Innen zu beeinflussen, zum anderen könnte sich sonst das, was Miguel Sicart (2013, 29) „ethical gameplay“ nennt, nicht erklären lassen: das Bewerten und Ausrichten von Spielhandlungen an moralischen Maßstäben. Etwa dann, wenn man ein Rollenspiel spielt und, da es der eingenommenen Rolle oder vielleicht sogar dem eigenen, persönlichen Ethos nicht entspricht, nichts von computergesteuerten Charakteren klaut und seine Handlungen somit nicht nur aus einer Klugheitsperspektive heraus betrachten, sondern auch aus einer moralischen heraus (vgl. ebd.).

Die Möglichkeit von Transferprozessen (vgl. Fritz 2011) macht digitale Spiele zum Objekt (medien-)pädagogischer, (medien-)psychologischer, (medien-)ethischer und (medien-)rechtlicher Überlegungen. Es geht dabei um die Frage, ob und wenn ja, welchen Einfluss das Nutzen von digitalen Spielen auf die Rezipient_Innen haben kann, wie man die positiven Einflussmöglichkeiten nutzen kann, wie man Kinder, Jugendliche, aber auch erwachsene Rezipient_Innen vor bestimmten Inhalten schützen kann, aber zuletzt auch um die

„Die Auflösung des Spannungszustandes kann [...] am Ende einer Computerspiel-Episode im Fall einer erfolgreichen Aufgabenbewältigung in extrem positive Erlebensformen münden oder aber im Fall eines Misserfolgs noch stärkere negative Erlebnisweisen als die vorangegangene Spannung selbst nach sich ziehen“ (ebd., 87).

Die Simulation von Lebenserfahrungen ist ein anderer Faktor, der das Unterhaltungserleben von digitalen Spielen ausmachen kann. Dies wird durch den fiktiv-narrativen Aspekt digitaler Spiele möglich. So können die Spieler_Innen „[a]ufgrund der vom Spielprogramm simulierten Kontextbedingungen [...] am eigenen Leibe [erfahren], wie >es ist< bzw. >wie es sich anfühlt<, diese Rolle innezuhaben und auszuüben“ (ebd., 99), was als unterhaltsam erlebt werden kann (vgl. ebd., 97). Dies kann einmal durch den Ansatz der Meta-Emotionen erklärt werden, der besagt, „dass Menschen während der Mediennutzung ihre Emotionen in einem Bewertungsprozess wahrnehmen und überprüfen“ (Trepte/Reinecke 2013, 71). So kann sogar das Ausfüllen einer Rolle in einem digitalen Spiel, die man im realen Leben nicht gern inne hätte, z.B. die eines Amokläufers, und deren Übernahme mit negativen Emotionen verbunden ist, dennoch auf einer Meta-Ebene als positiv erlebt werden, da „die Rezipienten ein Interesse haben, neue oder fremdartige Emotionen zu erfahren, oder weil sie die Inhalte und die Emotionen als besonders bedeutungsvoll empfinden“ (ebd.).

Zum anderen Mal kann das Unterhaltungserleben durch Rollenübernahme durch die Verringerung von erfahrener Selbstdiskrepanz während des Spielens erklärt werden (vgl. Hefner/Klimmt 2012, 55). Wenn man davon ausgehen kann, dass während des Spielens „eine Verschiebung der Selbstwahrnehmung in Richtung des Avatars statt[findet]“ (ebd., 54), so kann man sagen, dass es möglich ist, dass Spieler_Innen sich für den Zeitraum des Spielens selbst die Attribute ihrer Spielfigur zuschreiben. Wenn Spieler_Innen nun eine Figur wählen oder gestalten, die ihrem Wunsch-Selbst gleicht oder ähnelt, so kämen sie „durch Identifikationserfahrungen mit einem virtuellen Kriegshelden [...] [ihrem, P. M.] Wunsch-Selbst ein Stück näher. Diese wahrgenommene Selbstveränderungen in Richtung des Wunsch-Selbstbildes gehen in aller Regel mit angenehmen Gefühlen wie Stolz und Zufriedenheit einher“ (ebd., 55).

Frage, wie selbige kompetent für den Umgang mit ihnen – den guten, wie den schlechten Einflussmöglichkeiten – gemacht werden können. Um die medienethischen Problemfelder und Verantwortungsträger im Speziellen und die medienpädagogischen Möglichkeiten von digitalen Spielen soll es in 5.3 und 5.4 gehen. Zunächst soll digitale Spiele als Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen vorgestellt werden, um die Wichtigkeit der medienethischen und medienpädagogischen Behandlung der selbigen aufzeigen zu können. Denn, wenn man laut JIM-Studie 2015 (vgl. 2015, 42) davon ausgehen kann, dass fast 70 Prozent der 12- bis 19-Jährigen täglich oder zumindest mehrmals die Woche digitale Spiele spielen und man gleichzeitig Spielen ein Wirkpotential im nicht nur guten und positiven Sinne zuspricht, ist die Frage, was beim Herstellen, Verbreiten, Kaufen und letztlich Spielen von Spielen beachtet werden sollte: was sollten Hersteller_Innen aus ethischer Perspektive beachten, was Distribuenten, was sollen Spieler_Innen können und wie kann man sie dazu befähigen? Das sind Fragen, die sich ergeben, wenn man die Verbreitung von digitalen Spielen und ihr gleichzeitiges Wirkpotential betrachtet.

5.2 Digitale Spiele als Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen

*Wer seinem Kind in körperlicher, geistiger und seelischer Hinsicht
etwas Gutes tun will, der kaufe ihm keinen Computer!*

- Manfred Spitzer, Vorsicht Bildschirm!

Nachdem in den 1970er Jahren Spielautomaten und Heimkonsolen¹⁹ entwickelt wurden, verließen die digitalen Spiele allmählich den universitären Raum, in dem sie ursprünglich entwickelt wurden, und wurden einer steigenden Anzahl an Personen zugänglich. „Durch die Einführung von Heimcomputern [...] in den 1980er Jahren kam es zu einer weiteren Ausdifferenzierung der technischen Plattformen des Computerspiels“ (Beil 2013, 9). Damit konnten potentiell noch mehr Personen als Spieler_Innen gewonnen werden. Mit der steigenden Verfügbarkeit digitaler Spiele stieg gleichsam die potentielle Zugänglichkeit zu diesen für Kinder und Jugendliche an.

Ein Rückgang der Verfügbar- und Zugänglichkeit von digitalen Spielen für Kinder und Jugendliche ist seit dem nicht zu verzeichnen. Im Gegenteil: verschiedenste Angebote – ob Soft- oder Hardware – die sich an Kinder und Jugendliche, aber auch Familien als Zielgruppe richteten und richten, kamen und kommen auf den Markt. Man denke etwa an die Nintendo-

¹⁹ 1972 kam die erste Spielekonsole – die *Magnavox Odyssey* – auf den Markt (vgl. Beil 2013, 8)

Konsolen mit ihrem vornehmlich an jüngere Nutzer_Innen gerichteten Angebot oder an die *Familienkonsole* schlechthin – die *Nintendo Wii* und ihr Nachfolger, die *Nintendo Wii U*, aber auch an neuere Titel, wie eben *Minecraft*.

Weitere Möglichkeiten, digitale Spiele zu spielen, ergeben sich durch die gestiegene Verbreitung von Smartphones bei Kindern und Jugendlichen. Allein bei den 12- bis 13-Jährigen besitzen über 80% ein Smartphone (vgl. KIM-Studie 2014, 45; JIM-Studie 2015, 46), was einen leichteren Zugang zu digitalen Spielen ermöglicht. Bei den Älteren ist die Verbreitung von Smartphones sogar noch größer (vgl. JIM-Studie 2015, 46). Die Feststellung, dass digitale Spiele als Applikationen auf Smartphones die am häufigsten gespielten Spiele von 12- bis 19-Jährigen darstellen, untermauert die These (vgl. ebd., 43), dass die Zugänglichkeit von digitalen Spielen und damit deren Verbreitung bei Kinder und Jugendlichen durch die Verbreitung von Smartphones zugenommen und nicht abgenommen hat. Nimmt man zusätzlich noch die *Kids and Gaming 2015* – Studie des us-amerikanischen Marktforschungsinstituts NPD-Group (National Purchase Diary) hinzu, so sieht man, dass Smartphones den PC als Einstiegsmedium im Bereich der digitalen Spiele ersetzt haben (vgl. www.npd.com).

Jedoch spielen Kinder und Jugendliche nicht nur auf ihren Smartphones Spiele. Sie spielen darüber hinaus auch auf allen anderen Plattformen, auf denen Games erhältlich sind, wie nicht nur die KIM-Studie 2014 (vgl. KIM-Studie 2014, 54) und die JIM-Studie 2015 (vgl. JIM-Studie 2015, 43) zeigen, sondern etwa auch die *Jung und vernetzt* – Studie von BITKOM (2014, 34) – das heißt, sie spielen mit dem PC, verschiedensten Konsolen und Handhelds, dem Smartphone und letztlich auch dem Tablet. Dazu kommt, dass 62 % der Befragten der KIM-Studie 2014 (vgl. KIM-Studie 2014, 53) mindestens einmal die Woche digitale Spiele spielen und es bei den Probanden der JIM-Studie 2015 (vgl. JIM-Studie 2015, 42) sogar 68 % sind, die täglich oder zumindest mehrmals die Woche digitale Spiele spielen.

Das Erhobene legt nahe, dass digitale Spiele etwas sind, mit dem Kinder und Jugendliche einen nicht unerheblichen Teil ihrer Freizeit verbringen (vgl. KIM-Studie 2014, 10; JIM-Studie 2015, 11). Digitale Welten werden immer mehr zu Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Sie sind zwar nicht die einzige Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen und auch nicht die für sie wichtigste, gleichzeitig aber auch keine unwichtige. Dieser relativ hohe Stellenwert digitaler Spiele macht es notwendig, deren Chancen und Möglichkeiten, aber auch Problemfelder (medien-)pädagogisch, (medien-)psychologisch, (medien-)ethisch und (medien-)rechtlich zu bedenken.

5.3 Digitale Spiele und Medienethik

5.3.1 Funktionsebenen und Handlungsträger

*Perhaps, each time someone plays an ultra-violent video game,
the idea of wrongness slips a little further into the mist.*

- David Waddington, Locating the wrongness in ultra-violent video games

Sind digitale eine neue Herausforderung für die Ethik? Diese Frage wurde 2007 im Rahmen des siebten Medienethik-Symposiums der Hochschule der Medien in Stuttgart gestellt und letztlich mit einem entschlossenen *Jain* beantwortet. Die Antworten, aber auch nicht beim Symposium selbst vorgetragene Antworten auf diese Frage, wurden (teilweise) im von Grimm und Capurro (2010) herausgegebenem Sammelband *Computerspiele – Neue Herausforderungen für die Ethik?* schriftlich gesammelt. Ein *Jain* war deshalb die Antwort, weil man sich darauf einigte, dass ein „ja“ zum gegenwärtigen Zeitpunkt und – im besten Fall - „nein“ auf langfristige Sicht“ (Nagenborg 2010, 8) die Antwort auf die Frage sein müsste, ob digitale Spiele in einem solchen Maß neue Herausforderungen an die Ethik stellen, dass eine eigene Computerspiel-Ethik notwendig sein müsste (vgl. ebd.).

Denn es ist, so fasst Nagenborg (ebd.) zusammen, im Moment tatsächlich geboten,

„den Computerspielen eine spezielle Aufmerksamkeit im Rahmen der Medienethik zukommen zu lassen. Ansonsten besteht die Gefahr, die spezielle Charakteristik dieser Form des digitalen Zeitvertreibs zu übergehen und sie vorschnell unter bereits bestehenden Kategorien, Prinzipien und Begriffe zu fassen. Zugleich erscheint es als wenig sinnvoll, eine ‚Computerspiel-Ethik‘ losgelöst von den Befunden der Medienethik betreiben zu wollen“.

Soll heißen: eine besondere Aufmerksamkeit ist aufgrund der Neuheit des Bereichs und der bereichsspezifischen Besonderheiten geboten. Gleichzeitig sollte aber nicht vergessen werden, dass viele ethische Probleme und Problembereiche digitaler Spiele nichts sind, was nicht in gleicher oder ähnlicher Form schon (medien-)ethisch behandelt wurde. Beispielsweise der „Dauerbrenner der medienethischen Reflexion“ (ebd.): die Darstellung von Gewalt.

Das Neue an digitalen Spielen im Gegensatz zu klassischen Rezeptionsmedien wie dem Film dürfte dabei vor allem die Möglichkeit der Rezipient_Innen als Spieler_Innen sein, das Geschehen auf dem Bildschirm durch Eingaben – innerhalb des durch die Programmierung Möglichen – beeinflussen zu können. Gerade die oben genannte, beim Spielen geschehende „Verschiebung der Selbstwahrnehmung in Richtung des Avatars“ (Hefner/Klimmt 2012, 54), die dazu führt, dass „Computerspieler(innen) [...] ihr eigenes Handeln in den Kategorien der Spielwelt [erleben] – sie führen nicht einfach eine bestimmte Abfolge von Mausbewegungen

und -klicks aus, sondern >springen, ducken sich und greifen an<“ (ebd.) – wird kritisch betrachtet. Zum einen, wird davon ausgegangen, dass dadurch gutes und richtiges Handeln habitualisiert werden könnte, aber eben auch und vor allem schlechtes und falsches (vgl. Waddington 2007).

Daneben gibt es noch Ansätze, die den Spieler_Innen mehr zutrauen als nur Objekte der Spielinhalte zu sein und so nicht von einem Kausalverhältnis des Rezipierten und den realweltlichen Handlungen oder Haltungen der Spieler_Innen ausgehen. Sie trauen ihnen vielmehr zu, ethisch reflektiert spielen zu können, sodass sie nicht nur „gute“ Inhalte präsentiert bekommen müssen, sondern auch mit „schlechten“ Inhalten verantwortungsvoll umgehen können. Zu diesen zählt etwa Sicart (2009, 225), wenn er schreibt: „Players are not passive subjects: players reflect on their actions and their presence in the game world. Again, players are moral beings using their ethical thinking to make meaningful choices in the context of the game experience“. Dargestellte Werte werden hier nicht einfach übernommen, sondern im Lichte der eigenen Werte reflektiert (vgl. ebd.). Außerdem wird Spieler_Innen hier die Kompetenz zugesprochen, schädliche Wirkungen oder die Möglichkeit der selbigen erkennen zu können und ihre Spiele so auszuwählen, dass das Spielen ihnen selbst nicht schadet – in welcher Hinsicht auch immer (vgl. ebd.).

Damit, mit dieser Hervorhebung der Verantwortung und Kompetenzen von Spieler_Innen, kann man es aber nicht belassen. Zu wenig Verantwortung würde den Produzent_Innen und Distribuent_Innen zugesprochen werden, sodass die Folge einer reinen Fixierung auf die Spieler_Innenverantwortung für eventuelle Rezeptionsfolgen die sein könnte, dass man der Meinung ist, dass das, was dargestellt wird, egal ist und der Spieleinhalt ein jeder sein könnte, der jedem zugänglich sein könnte.

Gleichzeitig sollte den Spieler_Innen nicht zu wenig zugetraut werden. Eine alleinige Fixierung auf die Produzent_Innen, Distribuent_Innen, die Rahmenbedingungen und deren Verantwortung wäre ebenfalls nicht wünschenswert, da es die Mündigkeit und Eigenverantwortungsübernahmefähigkeit der Rezipient_Innen untergraben und ausblenden würde, welche das sind, was (medien-)pädagogische Maßnahmen im Idealfall hervorbringen sollen. Außerdem könnte so nichts als schädlich angesehenen Medieninhalten, die nicht national oder supranational geregelt werden können, entgegengesetzt werden können.

Damit zeigt sich, dass im medialen Handlungsbereich bzw. in medialen Handlungsbereichen verschiedene Handlungsträger auf verschiedenen Funktionsebenen tätig sind. Diese Differenzierung ist sinnvoll, um die Frage klären zu können, was wer wie warum aus

medienethischer Sicht verantworten muss und tun sollte, aber auch leisten können sollte. Außerdem ist die Frage zu stellen, wer auf welcher Ebene welchen Handlungsbedingungen unterworfen ist. Dafür ist es notwendig die Funktionsebenen und Handlungsträger vorzustellen, um Analysekatégorien an die Hand geben zu können, was im Folgenden geleistet werden soll.

Im Anschluss an Wunden (1999) kann man von drei verschiedenen Funktionsebenen sprechen – Produktion, Distribution und Rezeption. Ihnen sind im Rahmen der Wertschöpfungskette verschiedene Aufgaben und Anforderungen zugewiesen (vgl. ebd.).

Die auf der Produktionsebene tätigen Handlungsträger müssen bei dem Produkt eine gewisse *Qualität* gewährleisten. Denn Medienunternehmen produzieren ihre Produkte aus einer Gewinnabsicht heraus und dafür muss beachtet werden, dass „der Kunde oder Nutzer eine bestimmte Qualitätsvorstellung hat, die das Produkt oder die Dienstleistung aufweisen muss, um überhaupt konsumiert zu werden“ (Rath 2014, 42). Dies ist erst einmal medienethisch neutral. Es geht hier um einfache Klugheitsregeln: willst du von deinem Produkt etwas kaufen und gelten bestimmte Qualitätsvorstellungen für Produkte dieser Art, so solltest du diesen Vorstellungen entsprechen.

Medienethisch interessant wird die Qualität von Medienprodukten jedoch dort, wo es fraglich ist, „[o]b der Zweck selbst, unter dem das Produkt steht, ethisch begründbar ist“ (ebd., 43) bzw. dort, wo es fraglich ist, ob die Inhalte einem Zweck dienen könnten, der nicht ethisch begründbar ist. Man denke etwa an Kinderpornographie (vgl. ebd.), aber auch virtuelle Vergewaltigungs- oder Genozidsimulationen (vgl. McCormick 2001, 284) oder einfach nur drastische Gewalt- und Exekutionsdarstellungen, wie etwa im 2015 erschienenen digitalen Spiel *Hatred*.

Die auf der Ebene der Distribution angesiedelten Handlungsträger sollen für *Öffentlichkeit* sorgen. Das heißt, dafür, dass die Medienprodukte Verbreitung finden können und im Idealfall tatsächlich finden. „Aber ebenso wie Qualität ist auch Öffentlichkeit ethisch ein auslegungsbedürftiger Wert“ (Rath 2014, 43). Etwa deshalb, weil bestimmte Konzentrationsentwicklungen bei der Distribution von politischen, meinungsbildenden Inhalten Einseitigkeit fördern könnten, weil die Distributionsangebote bestimmte, beispielsweise unter prekären ökonomischen Umständen lebende Personen benachteiligen oder, weil bestimmte Inhalte nicht für jeden, z.B. Kinder und Jugendliche, geeignet sind und deshalb auch nicht jedem zugänglich sein sollten.

Letztlich sind die Handlungsträger auf Ebene der Rezeption dazu angehalten, kompetent in der Nutzung bzw. der Rezeption zu sein. Dies ist, wie oben gezeigt worden ist, normativ ebenfalls nicht neutral. Medienkompetenz bedeutet immer auch, ethische Reflexionsfähigkeit und Werturteilskompetenz zu besitzen.

Neben den Funktionsebenen müssen jedoch auch die Handlungsträger unterschieden werden. Denn auf einer Ebene können sich verschiedene Handlungsträger befinden, an die unterschiedliche normative Forderungen gerichtet werden können, die Verschiedenes zu verantworten haben und die unterschiedlichen Handlungsbedingungen unterliegen. „Je nach Betrachtungsweise benötigt man für die sachadäquate medienethische Beurteilung dieser Verantwortungsfelder oder Verantwortungsgruppen unterschiedliche empirische Daten der Medienforschung“ (ebd., 44). Buchwald (1996) unterscheidet zwischen Machern, Rezipienten und Gesetzgebern, die auch als Medienproduzenten, Mediennutzer und Medienregulierer bezeichnet werden können. Dabei fasst er die Produzenten- und Distribuentenebene zusammen und stellt sie als aktive der passiven Rezipientenseite gegenüber. Diese werden gerahmt von den rechtlichen Rahmenbedingungen. Die Zusammenfassung von Produzent_Innen und Distribuent_Innen ist auch bei digitalen Spielen sinnvoll, da die Entwickler_Innen und Distribuent_Innen oftmals dieselben sind. Es kann jedoch auch sinnvoll sein, sie im Bezug auf digitale Spiele getrennt zu entfalten, da gerade unter den Bedingungen des *Web 2.0* und der *Produktion* (vgl. Bruns 2009) Spiele und Spieleinhalte von nicht-professionellen Entwickler_Innen entwickelt werden, die über Onlinevertriebsplattformen, mit denen sie nicht weiter verbunden sind, wie etwa *Steam*, vertrieben werden. Somit werden Entwickler_Innen und Distribuent_Innen gerade in diesem Bereich getrennt, was eine differenzierte Betrachtung rechtfertigt.

Auf der Ebene der *Macher* finden sich „Produzenten, Programmhändler, Senderbetreiber, im weiteren Umfeld Kanalbetreiber [...], werbetreibende Industrie, Internet-Provider“ (Rath 2014, 44). Im Bezug auf digitale Spiele kann man mindestens noch Onlinevertriebsplattformen, Serveranbieter und -betreiber, aber auch Videoplattformen hinzufügen. Über sie und mit ihnen zusammenhängendes Wissen zu besitzen, ist für die medienethische Arbeit notwendig. Denn „[...] Verantwortungsverhältnisse zu formulieren und moralische Forderungen oder Leitlinien zu entwickeln, [...] bedarf der genauen Information über den Stand und die Wirkung medialer Anwendungen aber auch Strukturen ihrer Entstehungsverhältnisse“ (ebd., 45). Medienethische Fragen, die im Bezug auf Produzent_Innen und Rezipient_Innen entstehen könnten, wären die danach, was nicht

produziert werden sollte und warum und wem was zugänglich sein oder gemacht werden sollte. Dazu gehören aber auch Überlegungen zu verschiedenen Geschäftsmodellen, wie etwa dem Anbieten kostenloser Spiele, die ihre wirtschaftliche Lukrativität über den Verkauf von virtuellen Spielgegenständen gegen reales Geld herstellen. Andere Fragen sind die nach dem Jugendschutz: wenn Spieleentwickler_Innen ihre Spiele schneiden, beispielsweise bestimmte Gewaltsimulationen entfernen, um sie auf den Markt zu bringen, inwiefern sind sie auch angehalten, mögliche Entschneidungen durch Modder zu verhindern?

Von der normativen Durchdringung sind auch nicht-professionelle Macher nicht ausgeschlossen. Gerade im Bezug auf sogenannten *User created content*, der auch im Bereich der digitalen Spiele immer einfacher zu kreieren ist, wird eine „Ethik der nicht-professionellen Produsage“ (ebd., 56) immer wichtiger. Das Entwickeln von Mods, das Erstellen eigener Spiele mit leicht handhabbaren Programmen, das Hervorbringen von eigenen Leveln im spieleeigenen Leveleditor oder einfach nur das Gestalten des eigenen Spielersymbols, das neben dem Spielernamen eingeblendet wird, erfordert neben dem Wissen, technischen und kreativen Kompetenzen auch ethische. Dabei sind jedoch nicht nur die nicht-professionellen Produzent_Innen gefragt, sondern auch die Vertriebsplattformen angehalten, bestimmten Inhalte die Verbreitung zu verbieten. So wäre aus medienethischer Sicht beispielsweise fraglich, wie die diversen *Rapemods* für Skyrim (2011) zu behandeln wären – sowohl von Produzent_Innen, Distribuent_Innen, aber natürlich auch Rezipient_Innen und letztlich auch den gesetzgebenden Institutionen.

Das soll hier jedoch nicht weiter diskutiert werden, da die Darstellung des spätestens seit Morgan Lucks (2009) Text *The gamer's dilemma: An analysis of the arguments for the moral distinction between virtual murder and virtual paedophilia* geführten Diskurses über die eventuelle moralische Falschheit von virtuellen Vergewaltigungshandlungen zu viel Platz in Anspruch nehmen würde und bis heute auch noch nicht geklärt zu sein scheint (vgl. Luck/Ellerby 2013). Es sollte nur gezeigt werden, welche Frage sich für Entwickler_Innen von Spielen und Spielinhalten ergeben könnten.

Die Rezipient_Innen als Handlungsträger sind ebenfalls nicht von Normativität befreit. Sie haben zumindest eine Teilverantwortung dafür, was sie rezipieren und für das, was durch die Rezeption angeregt geschieht. Durch ihr Rezeptionsverhalten haben sie die Macht, bestimmte Inhalte zu forcieren, aber auch und vor allem bestimmte Inhalte an der Verbreitung zu hindern, indem sie sich von der Rezeption der selbigen zurückziehen.

„Die Gruppe der Rezipienten wird in der öffentlichen Diskussion häufig unterschätzt. Wie keine andere Gruppe bestimmt sie in einem marktwirtschaftlich ausgerichteten und weitgehend privatisierten Medienmarkt durch ihre Nachfrage, also ihr Marktverhalten, das Angebot. Erst die Akzeptanz eines Angebots, zumindest im privaten Medienbereich, entscheidet darüber, ob es weiterhin angeboten wird. Der Rezipient kann, egal wie seine Nachfrage entsteht, bestimmte Angebote evozieren oder aber ablehnen“ (Rath 2014, 45).

Die Entwicklung einer Rezipienten- und Publikumsethik (vgl. Funiok 1996) könnte in diesem Zusammenhang bedacht werden. Hierzu passt auch der Begriff der *Medienkompetenz*, der ja trotz seiner verschiedenen Deutungen meistens immer einen normativen Aspekt beinhaltet, welcher nicht nur bei der Produktion von Medieninhalten, sondern auch bei Rezeption der selbigen wichtig ist. „[D]er Ausschaltknopf ist ein untrügliches Zeichen medialer Souveränität des Rezipienten“ (Rath 2014, 45) – und diesen muss der kompetente Mediennutzer auch drücken, wenn er etwas rezipiert, von dem er meint, dass es ethisch fragwürdig und vielleicht sogar schädlich für ihn und eventuell sogar andere ist.

Zuletzt sind auch gewisse Verantwortungen auf die Gesetzgebungsinstanzen zu übertragen. Diese sind, da die nationalstaatliche Souveränität an den nationalen Grenzen endet, die „Medien aber längst schon global und transkulturell geworden sind“ (ebd.), im Plural zu nennen. Denn neben den nationalen Rahmenordnungsinstanzen gibt es noch, „zumindest in Europa, supranationale[...] *Rahmenordnungsinstanzen*“ (ebd., 46; Hervorhebung im Original). Deren „Aufsichtsbehörden (zum Beispiel die Rundfunkräte und Landesmedienanstalten oder die EU-Kommission) sind ebenso wie Macher und Rezipienten Verantwortliche in Sachen Medien“ (ebd.). Diese müssen rechtlich sowohl regeln, was Produzent_Innen und Distribuent_Innen können und dürfen sollen als auch, was Rezipient_Innen können und dürfen sollen. Bei letzteren ist vor allem auf die politische Gestaltung des Medienkompetenzerwerbs zu achten. Die Ausbildung der selbigen ist schulpolitisch zu verankern. Denn „[...] von dieser, politisch zu ermöglichenden Bildung in Sachen Medienkompetenz kann dann ein sehr viel stärkerer, realitätsgestaltender Impuls ausgehen – nämlich der Impuls der Nachfrage, der im Notfall schlicht das Medienangebot abschaltet“ (ebd.). Vor allem die rechtliche Verankerung und damit Garantierung einer Medienkompetenzausbildung scheint in einem internationalisierten, Zugangsgrenzen fast nicht mehr kennenden Medienmarkt geboten zu sein. So kann medialen Angeboten, die nicht rechtlich eingefangen werden können, etwas entgegengesetzt werden – nämlich der kompetente und damit auch immer ethisch reflektierte Nutzer.

Für die oben kurz angerissene Frage nach einer speziellen Computerspiel-Ethik bzw. einer Ethik der digitalen Spiele plädiere ich nach dem Dargelegten, wie Nagenborg und die anderen

Symposiumsteilnehmer, für ein eingeschränktes Ja. Denn es ist notwendig, die Spezifika der digitalen Spiele normativ ernst zu nehmen. Gleichzeitig sollte sie – die *Ethik der digitalen Spiele* – nicht als neue angewandte Ethik neben den oben genannten (Medienethik, Medizinethik etc.) bestehen, da es zu viele Überschneidungen mit anderen medienethischen Unterarten gibt. Deshalb sollte sie als Unterart der Medienethik gelten. Denn die Hauptbezugswissenschaft mit vielen ihrer Unterarten – die Medien- und Kommunikationswissenschaften, zu denen hier auch die (*digital*) *game studies* gezählt werden – ist dieselbe, wie bei anderen Bereichen der Medienethik. So können beispielsweise sowohl die *Ethik des professionellen Journalismus* als auch die *Ethik der digitalen Spiele*, wenn auch mit unterschiedlichen Forschungsfragen, auf die Mediensoziologie oder -psychologie zurückgreifen. Außerdem ist es möglich, bisher entwickelte medienethische Ansätze auf digitale Spiele zu übertragen, was ein Zuordnen zur und ein Unterordnen und den Begriff der Medienethik ebenfalls und vor allem sinnvoll macht. Eine Ethik der digitalen Spiele muss so nicht von vorne anfangen, sondern kann das vorhandene und etablierte Theorien-, Begriffs- und Methodenrepertoire der Medienethik nutzen.

Im Hinblick auf digitale Spiele sind jedoch nicht nur die Funktionsebenen und Handlungsträger von Bedeutung, sondern ebenfalls die Differenzierung der Spielmodi, die digitale Spiele aufweisen können. Denn je nach Spielmodi können normative Forderungen und Verantwortungen und Verantwortungsobjekte andere sein. Um adäquate medienethische Arbeit im Bereich der digitalen Spiele leisten zu können, ist deshalb auch die Analyse von digitalen Spielen und ihrer verschiedenen Modi nötig, was im Folgenden geleistet werden soll.

5.3.2 Genres und Spielmodi digitaler Spiele

Game experience may change during online play.

Online Interactions Not Rated by the ESRB.

*- Hinweise des Entertainment Software Rating Board (ESRB)
auf Spielen mit Mehrspielermodus*

Digitale Spiele lassen sich nach verschiedensten Genres ordnen (vgl. Beil 2012, 13ff.). Dabei kann man verschiedene Kategorisierungs- und Genresysteme benutzen. So kann man digitale Spiele im Hinblick auf die Spielmechanik (vgl. ebd., 23f.), auf die Narration und den ästhetischen Stil des Spiel (vgl. ebd., 26f.), aber auch gemäß ihrer Räumlichkeit und Perspektivität (vgl. ebd., 24f.) unterscheiden. Gemäß der Spielmechanik könnten Spiele dann als Actionspiele, Rollenspiele, Jump'n'Run-Spiele etc. eingestuft werden. Im Hinblick auf die narrativ-ästhetischen Aspekte des Spiels können digitale Spiele anhand klassischer Filmgenres klassifiziert werden (vgl. ebd., 26): Fantasy, Horror, Western, Science-Fiction sind nur einige Möglichkeiten, mit denen man digitale Spiele bestimmen kann. Bei der räumlichen und perspektivischen Einteilung digitaler Spiele geht es um Fragen nach der Zwei- und/oder Dreidimensionalität des virtuellen Raumes, aber auch um die Sichtweise auf das Spielgeschehen und die Verortung und Repräsentation des Avatars, also des „grafische[n] Stellvertreter[s] des Spielers“ (ebd., 205), im virtuellen Raum. Betrachtet man das Geschehen aus der Vogelperspektive und/oder aus der Erste-Person- bzw. Dritte-Person-Perspektive? Ist man im Spiel lediglich durch einen Mauszeiger repräsentiert oder etwa durch einen menschenähnlichen Avatar, der als zur Spielwelt zugehörig gedacht wird?

Dabei kann es immer Unschärfen geben (vgl. ebd., 20), aber auch Hybride (vgl. ebd., 31). Außerdem ist es möglich, die oben genannten Genreklassifikationen zu kombinieren, sodass es möglich ist ein digitales Spiel – beispielsweise *Skyrim* – als 3D-Fantasy-First/Third-Person-Action-Rollenspiel zu bezeichnen. Zusätzlich könnte man es noch weiter danach differenzieren, ob es im Einzel-, im LAN- oder Mehrspielermodus spielbar ist. Bei *Skyrim* wäre dann noch ein „Einzelspieler-“ vor die Klassifikation zu setzen.

All diese Einteilungen können wichtig sein, wenn es um die medienethische Bewertung von digitalen Spielen geht. Denn es kann sein, dass manche Inhalte, in anderer Darstellung, in anderen Spielmodi oder aus einer anderen Kameraperspektive heraus, medienethisch anders zu bewerten sind als, wenn sie in anderer und auf andere Weise dargeboten werden würden. Außerdem können die medienethischen (An-)Forderungen an die verschiedenen Handlungsträger unterschiedlich sein, je nachdem, um welchen Spielmodus es sich handelt.

Solcherlei Überlegungen spiegeln sich auch in den Kriterien für die Altersfreigabe durch die *Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle* (USK) wieder. Digitale Spiele, die ab zwölf Jahren freigegeben werden, sind nach deren Verständnis unter anderem solche, in denen „[...] *Spielszenarien [...] in einem historischen, futuristischen oder märchenhaft-mystischen Kontext angesiedelt [sind], so dass sie ausreichend Distanzierungsmöglichkeiten für den Spieler bieten*“ (www.usk.de). Mit steigender Altersfreigabe steigt auch der Grad an expliziter Gewaltdarstellung und –ausübung durch die Spieler_Innen (vgl. ebd.). Ein Spiel mit einer eher fantastisch gehaltenen Spielwelt und fantastischen Darstellungen wird somit als distanzermöglicher als ein Spiel in einem realistischen Setting mit realistischen Darstellungen angesehen, was eine Rolle bei Distributionsfragen spielt.

Andere Fragen, die sich aus medienethischer Sicht ergeben, sind solche danach, ob Handlungen gegen Nichtspielercharakter, also computergesteuerte Figuren, anders zu bewerten sind als solche, die gegen Spielfiguren von Personen gerichtet sind und wenn ja, inwiefern oder bis zu welchem Grad?

Gerade dieser letzte Aspekt scheint sinnvoll zu sein, um in eine medienethische Betrachtung von digitalen Spielen aufgenommen zu werden. Denn „[e]s ist davon auszugehen, dass in Handlungsbereichen interpersoneller Interaktion moralische Ansprüche erwachsen“ (Ring/Funiok 2015, 181), weshalb in verschiedenen Spielmodi unterschiedliche normative Forderungen und andere Verantwortungen zum Tragen kommen. Sollten Spieler_Innen im Mehrspielermodus (hierzu zähle ich sowohl den LAN-, Coop- und Onlinemehrspielermodus, also jeden Modus, in dem man nicht nur mit Nichtspielercharakteren, sondern auch mit anderen Personen bzw. deren Spielfigur(en) zu tun hat), sofern dies nicht von allen gewusst und akzeptiert ist, nicht cheaten, weil es einen Betrug an den Mitspieler_Innen darstellen würde und somit eine moralisch falsche Handlung wäre, da reale Personen hintergangen werden, so könnte man im Bezug auf den Einzelspielermodus sagen dass es dort keine moralische, sondern eine Frage der Klugheit ist, ob man dort cheatet oder nicht. Eine Frage der Klugheit ist es deshalb, weil man sich, bevor man cheatet, im Hinblick auf den Spielspaß fragen muss, ob es selbigem zuträglich ist oder nicht.

Dasselbe gilt für das Stehlen. Andere Spieler_Innen bestehlen, insofern es nicht Teil des Spiels und damit nicht Teil der Regeln ist, z.B. beim *Capture the Flag*²⁰, ist moralisch falsch, da man letztlich reale Personen bestiehlt. Im Einzelspielermodus Nichtspielercharaktere

²⁰ Beim *Capture the Flag* versuchen (meistens) zwei Teams die Flagge (oder einen anderen Gegenstand) des jeweils anderen Teams zu stehlen und in ihr eigenes Lager zu tragen, um so, wenn ihre eigene Flagge noch am Ursprungsort ist, einen Punkt zu erzielen. Das Stehlen der gegnerischen Flagge ist hier integraler Bestandteil des Spiels und somit nichts Falsches, da es im Rahmen des Spiels von allen Teilnehmern akzeptiert ist.

bestehlen kann hingegen in der Spielwelt selbst zwar falsch sein und dort entsprechend geahndet werden und man kann es deshalb, als Spieler_In, auch als Diebstahl wahrnehmen, doch ist es keine ernsthaft moralisch falsche Tat, da sie im „Zauberkreis“ (Huizinga 2013, 18) des Spiels stattfindet und keine realen Personen geschädigt werden. „Im Spiel dargestellte Figuren oder repräsentierte Menschen und Welten erleiden keinen ernsthaften Schaden durch das Eingreifen des Spielers. Auch ist davon auszugehen, dass die Intention der Spielenden nicht die ist, wirklich Schaden anzurichten“ (Ring/Funiok 2015, 182).

Mit Aristoteles könnte man hier zwar noch dafür argumentieren, dass man, wenn schon keiner anderen Person, so doch seinem eigenen Charakter schadet und sich, durch das Genießen simulierter schlechter Handlungen, vom Erreichen der Glückseligkeit entfernt (vgl. McCormick 2001, 286), doch könnte man, zum einen, mit Aristoteles gegen Aristoteles argumentieren und mit einer Weiterentwicklung seiner Katharsis-Theorie behaupten, dass das Ausleben bestimmter Affekte im Spiel „eine Reinigung von derartigen Erregungszuständen bewirkt“ (Aristoteles, Poet. 1449b26), zum anderen könnte man fragen, inwiefern dies – neben der eudaimonischen Problematik – auch moralisch problematisch ist. Denn solange keine realweltliche falsche Handlung gegenüber echten Personen getätigt wird, ist aus moralischer Sicht noch kein Problem vorhanden. Dies wäre es, wenn erstens, nachgewiesen werden könnte, dass das Spielen bestimmter Spiele vermehrt dazu führt, dass Spieler_Innen tatsächlich moralisch falsche Handlungen begehen und, zweitens, gezeigt werden könnte, dass der dadurch entstandene Schaden größer ist als der Nutzen. Denn, auch Fußballspiele und andere Sportarten verleiten Personen durch ihre emotionale Involvierung dazu, Dinge zu sagen und zu tun, die sie sonst – außerhalb des Stadions – nicht sagen oder tun würden. Trotzdem wird dies dort billigend in Kauf genommen, da der Nutzen in großem Ausmaß das dadurch entstandene Leid überwiegt (vgl. McCormick 2001).

Doch um diese speziellen und konkreten Fragen soll es im Folgenden erst einmal nicht gehen. Es soll zunächst das in 5.3.1 und 5.3.2 Dargestellte zusammengeführt werden, um ein Analyseraster für medienethische Verantwortungsfelder in digitalen Spielen er- und vorstellen zu können.

5.3.3 Medienethische Verantwortungsfelder in digitalen Spielen

The player and the community [...] are partially responsible for a game's ethical values, together with the ethical affordances and constraints that the game may have in its design. A player is responsible for her acts in a game, for the way she behaves, and for what she makes of a game in her experience of it.

- Miguel Sicart, *The Ethics of Computer Games*

Nachdem die Verantwortungsinstanzen grob in Funktionsebenen und Handlungsträger unterschieden und aufgelistet wurden und auch medienethisch potentiell relevante Klassifikationsschemata digitaler Spiele vorgestellt wurden, kann man diese nun zusammenfügen, um ein Analyseinstrument und -raster für die *Ethik digitaler Spiele* zu erhalten. Dieses erlaubt uns, medienethische Problemfelder differenzieren und normative Forderungen und Verantwortungen adäquat stellen und zuweisen zu können. Denn, so die These, nur nach Handlungsträgern zu unterscheiden wäre deshalb zu undifferenziert, weil digitale Spiele – durch die verschiedenen Modi, die sie bieten – andere spezielle Probleme aufwerfen, die mit den vorgestellten, sonst in der Medienethik funktionierenden Einteilungen, nicht angemessen bearbeitet werden können. Außerdem gehören zu digitalen Spielen viele damit zusammenhängende Bereiche, wie Werbung, Spielejournalismus, aber auch *produzierte (produced)* (vgl. Bruns 2009) Inhalte wie *Let's Plays*, *Walkthroughs*²¹ und so weiter. Ring und Funiok (2015, 180) bezeichnen diese zu digitalen Spielen gehörenden bzw. mit ihnen einhergehenden Bereiche als „Paratext“ oder „Kommunikation über Computerspiele“.

Zwar sind die Spielmechanik, der narrative und ästhetische Stil und die räumliche und perspektivische Verortung eines digitalen Spiels nicht unerheblich für seine medienethische Bewertung. Doch spielt eine grundsätzlichere Unterscheidung eine größere Rolle: die in Einzel- und Mehrspielermodus. Denn hier entscheidet sich, ob reale Andere oder lediglich fiktive Personen Schaden durch Handlungen nehmen. Außerdem können Spielmechanik, narrativ-ästhetischer Stil und räumlich-perspektivische Aspekte immer noch in diese Unterscheidung in Einzel- und Mehrspielermodus aufgenommen werden, da sie in beiden Fällen von Bedeutung sind. Der Übersichtlichkeit und Einfachheit halber wurden sie jedoch herausgelassen.

²¹ Bei *Let's Plays* und *Walkthroughs* handelt es sich um Aufnahmen von einzelnen Spielsequenzen oder ganzen, meistens in kürzere Videoabschnitte gekürzten Spieldurchläufen. Während *Let's Plays* in der Regel kommentiert sind, können *Walkthroughs* gänzlich ohne Kommentar der Spieler_Innen sein. Meist ist dies durch ein „no commentary“ oder ähnliches im Videotitel gekennzeichnet.

Aus dem Gesagten ergibt sich folgende Tabelle (Abbildung 2):

Handlungs- träger Verant- wortungsbereiche	Produzenten	Distribuenten	Rezipienten	Rahmenordnungs- instanzen
Einzelspielermodus				
Mehrspielermodus				
Paratext / Kommunikation über digitale Spiele				

Mit ihr lassen sich verschiedenste Verantwortungsfelder differenzieren. Bereiche also, in denen bestimmten Handlungsträgern bestimmte Aufgaben zugeschrieben werden können, aber auch Handlungsfolgen, für welche sie gerade stehen müssen bzw. müssten, wenn sie eintreten (sollten). Zugleich können so für die verschiedenen Handlungsträger im Hinblick auf die verschiedenen Modi von digitalen Spielen ebenfalls zu verantwortende, also zu begründende normative Forderungen formuliert und Normen herausgearbeitet werden. Zuletzt können aber auch spielnahe Bereiche eingefügt werden.

Im Folgenden sollen nun kurze Beispiele für die jeweiligen Verantwortungsfelder – sowohl Problematisches, als auch normativ Forderbares – vorgestellt werden, um zu zeigen, was sie beinhalten könnte. Dabei kann es sein, dass Punkte, die in ein Feld eingetragen werden können gleichzeitig auch sehr gut in ein anderes oder sogar mehrere andere Felder passen würden. Wenn dies der Fall ist, so soll die Auflistung eines solchen Beispiels in einem Feld bedeuten, dass es dort als ein primäres Problem oder eine primäre Frage angesehen werden kann, während in einem anderen Feld, in dem es auch hineinpassen würde, aber nicht genannt wird, andere Problembereiche Vorrang haben – nicht, weil sie wichtiger wären, sondern weil sie ein Spezifikum dieses Bereichs betreffen, das sich in anderen Bereichen nicht findet. So wäre beispielsweise die nicht-sexistische Darstellung von Weiblichkeit²² etwas, was sowohl im Bereich des Einzel- als auch Mehrspielermodus anzusiedeln wäre, jedoch könnte man im

²² Siehe dazu Zaremba (2010), Allhutter (2010), Rath/Maisenhölder/Köberer (2014), Schellong (2014)

Mehrspielermodus einen Fokus auf den Umgang der Spieler_Innen untereinander legen, sodass es dort – statt der nicht-sexistischen Darstellung von Weiblichkeit – in der Tabelle aufgelistet wäre.

Zu den Produzent_Innen zähle ich hierbei nicht nur die professionellen, sondern auch die nicht-professionellen Produzent_Innen, da selbige, sobald sie Öffentlichkeit schaffen, eine Rolle übernehmen, deren ethische Verantwortlichkeiten und normative Anforderungen sie – bis zu einem gewissen Grade – mit übernehmen oder zumindest übernehmen sollten.

Im Hinblick auf den Einzelspielermodus und die professionellen Produzent_Innen könnten sich aus medienethischer Sicht Probleme bei den Inhalten, was sowohl die Darstellung als auch die Spielmechanik, aber auch die Räumlichkeit und Perspektivität betreffen kann, ergeben. Diese können, wie beschrieben, auch die diversen Mehrspielermodi betreffen. So sollte auf die Vermeidung allzu stereotyper, herabwürdigender oder schlechtmachender Darstellungen von Männern, Frauen, Hetero- und Homosexuellen, Gegner_Innen²³ und anderen Personengruppen verzichtet werden. Stattdessen könnte man von Spieleentwickler_Innen mehr Pluralität oder zumindest weniger Homogenität beim Erstellen ihrer Spieler- als auch Nichtspielercharaktere und –figuren fordern. Denn, auch wenn hier von einer „selektiven Medienwirkung“ (Brosius 2003, 132) ausgegangen wird, das heißt davon, dass manche Medieninhalte auf manche Rezipient_Innen in mancher Weise wirken können – kurz: die Wirkungen von Medieninhalten nie eindeutig vorausgesagt werden können – so wird mit dieser Vorannahme doch auch nicht die Potenz zur Einwirkung auf Rezipient_Innen geleugnet. Digitale Spiele bleiben, wie jedes andere Medium, potentiell „Weltbildgeneratoren“ (Rath 2002, 89), sodass, bei aller Kompetenz der Nutzer_Innen, auch die Produzent_Innen Verantwortung(en) für das tragen, was sie in ihre Spiele einfügen.

Daneben könnten, mit Hinblick auf zu lange Spielzeiten, die Gesundheitsförderung und die Suchtprävention, bestimmte Warn- und Schutzfunktionen, letztere vor allem im Rahmen des Kinder und Jugendschutzes für die Spieler_Innen eingebaut werden. Teilweise ist dies schon in digitalen Spielen gegeben. So werden Spieler_Innen im 2009 erschienen *Anno 1404* und seinen Nachfolgern in regelmäßigen Abständen drauf hingewiesen, dass sie schon seit X Stunden spielen und aufgefordert, eine Pause einzulegen. Es bleibt hier jedoch bei einer Aufforderung.

²³ Man denke hier etwa an die Teile der *Call of Duty* – Serie ab *Call of Duty: Modern Warfare* (2009), in denen die Gegner meist russische, osteuropäische, afrikanische, südamerikanische oder arabische Männer waren, während man selbst als Spieler_In fast ausschließlich weiße, us-amerikanische Männer spielte, die mit größtenteils weißen, us-amerikanischen oder zumindest nordeuropäischen Männer zusammen kämpften.

Blizzard Entertainment ermöglicht Erziehungsberechtigten hingegen tatsächlich, ein Spielende zu erzwingen. So können sie „die Elterliche Freigabe dafür nutzen, die Spielzeiten Ihres Kindes zu verwalten, Spielzeitlimits für World of Warcraft® und/oder StarCraft® II, festzulegen und Spielzeitberichte zu erhalten“²⁴.

Letztlich kann auch der oben genannte „Dauerbrenner der medienethischen Reflexion“ (Nagenborg 2010, 8) – die Gewalt und Gewaltdarstellung – ein medienethisches Problem- und Verantwortungsfeld für Produzent_Innen von Spielen mit Einzelspielermodi darstellen. Denn ein Blick in die Forschung verrät, zum einen, „dass die Annahme einer generellen Ungefährlichkeit von Mediengewalt fast nicht mehr vertreten wird“ (Kunzeik/Zipfel 2006, 397). Gleichzeitig muss gesagt werden, dass „[d]ie Korrelationsmaße der meisten Untersuchungen [...] für einen kleinen bis mittelstarken Zusammenhang zwischen Mediengewalt und Aggressivität des Rezipienten“ (ebd.) sprechen. Die Faktoren für gewalttätiges und aggressives Handeln sind zusätzlich noch sehr komplex und können (meint) nicht nur auf einen Faktor zurückgeführt werden (vgl. ebd., 398). „Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass sich hinter einem geringen Einfluss für den Durchschnitt der Medieninhalte und Rezipienten durchaus stärkere Effekte für bestimmte Inhalte und bestimmte Rezipienten verbergen können“ (ebd.). Das heißt, wie auch bei anderen Inhalten, so wird bei der Mediengewalt von einer „selektiven Medienwirkung“ (Brosius 2003, 132) ausgegangen und nicht von einer *starken* oder *schwachen* (vgl. ebd., 131f.). Genau deshalb, weil eine Wirkung, auch eine zur Nachahmung, nicht ausgeschlossen werden kann, sollte beim Gewaltgehalt von und bei der Gewaltdarstellung in digitalen Spielen von Produzent_Innenseite aus medienethischer Sicht einiges beachtet werden. Man könnte sich vorstellen, dass – je nach Zielgruppe – auf eine allzu explizite Gewaltdarstellung verzichtet wird. Außerdem könnte man fordern, die Gewaltanwendung nicht in glorifizierender oder „cooler“ Art und Weise darzustellen. Die Frage nach der Notwendigkeit der relativ realistischen Exekutionsszenen in *Hatred* (2015) könnte hierunter fallen. Letztlich ist bei diesem Bereich auch zu beachten, in welchem Kontext die Darstellung von Gewalt und die Gewalt selbst geschieht. Lässt sich verargumentieren, dass sie um ihrer Zelebration willen im Spiel enthalten ist oder wird sie etwa wie bei Anti-Kriegsfilmen genutzt, um auf die Grausamkeiten realweltlicher Kriege hinzuweisen und zur Reflexion anzuregen, wie es etwa im Anti-Kriegsspiel *This War of Mine* (2014) der Fall ist. Auch die Folterszene in *Grand*

²⁴ <https://eu.battle.net/support/de/article/elterliche-freigabe-spielzeit> [Zugriff am 14.02.2016]

Theft Auto 5 (2013), in der die Spieler_Innen das *Waterboarding* an einem gefangenen anwenden können, kann hierunter fallen.

Die Spieleentwickler_Innen sind im Hinblick auf Gewalt und Gewaltdarstellung in digitalen Spielen teilweise selbst schon aktiv am Handeln: so kann man etwa in *Skyrim* keine Spielfiguren töten, die Kinder darstellen und in *Hitman: Absolution* (2012) bekommt man Punktabzug für das Töten Unschuldiger. Dies sind Design- und Entwicklungsentscheidungen, in denen sich Wertvorstellungen, die auch durch das Spiel vermitteln werden sollen, ausdrücken.

Dies wären drei von vielen weiteren denkbaren medienethische Problemfelder, in denen die Produzent_Innen als Handlungs- und Verantwortungsträger gefragt sind. Alle drei lassen sich jedoch auch auf die verschiedenen Mehrspielermodi erweitern, sodass sie kein Spezifikum des Einzelspielermodus darstellen müssen.

Der Mehrspielermodus bringt weitere Verantwortungen für die Produzent_Innen mit sich. Dort wird Spieler_Innen ermöglicht, mit anderen personellen Spieler_Innen zu interagieren. Entweder spielerisch, durch Handlungen, die die Spielfigur anderer Spieler_Innen betreffen oder aber in der Art, dass die Spieler_Innen als Personen involviert sind, etwa durch die Chat- oder Sprachfunktion im Spiel. Letztlich ist auch eine Mischform möglich – etwa dann, wenn jemand vorgibt, einen bestimmten Gegenstand zu tauschen, nach dem Erhalt des Gegenstandes aber keine oder nicht die vereinbarte Gegenleistung erbringt. Oder beim sogenannten *Griefing*, das häufig in *Minecraft* (2011) vorkommt: bei ihm geht es darum, jemandem, wie der Name schon sagt, Kummer oder Leid (engl.: *grief*) zuzufügen. Meistens indem man die mühevoll aufgebauten Gebäude, die gestalteten Landschaften oder sogar ganze von Spieler_Innen gestaltete Welten zerstört, ohne, dass dies, wie etwa bei Strategiespielen, wo es um die völlige Zerstörung der gegnerischen Einheiten und Gebäude geht, vorher abgesprochen wurde. In realweltlichen Kategorien würde man von Sachbeschädigung sprechen und ich denke, dass man dies – wenn nicht in gleichem Maße rechtlich, so doch zumindest ethisch –auch auf virtuelle Gegenstände erweitern kann, sodass die Produzent_Innen von digitalen Spielen beim Herstellen der selbigen darauf achten sollten, dass so etwas nicht oder nur erschwert möglich ist bzw. dass das Wegnehmen oder Zerstören digitaler Gegenstände – zumindest die, für die man reales Geld ausgegeben hat – rückgängig gemacht werden kann. Außerdem könnte man sich vorstellen, dass Beschwerdemöglichkeiten installiert werden, sodass man sich über andere Spieler_Innen und deren Fehlverhalten beim *Support* des jeweiligen Spiels beschweren kann und diese abgestraft werden können – dies

wäre dann sogar, da heutzutage die meisten digitalen Spiele eine Anmeldung über ein Benutzerkonto benötigen, an den das Spiel gebunden ist, bis zur kompletten Spielsperre möglich, wenn man etwa die Akzeptanz von Verhaltensstandards in die allgemeinen Nutzungsbedingungen aufnehmen würde. Auch Beleidigungen, das Nutzen rassistischer, faschistischer oder sexistischer Clan-, Server-, oder Spielersymbole und –namen und Cybermobbing könnten hierunter fallen.

Diese zu unterbinden oder zumindest – durch entsprechende Sanktionsmöglichkeiten – zu verringern, wären Forderungen, die man an Produzent_Innen im Hinblick auf digitale Mehrspielerspiele stellen könnte. Diese, so wie auch die Problemfelder und möglichen normativen Forderungen für Produzent_Innen von Einzel- und Mehrspielermodusspielen könnten auch an nicht-professionelle Produzent_Innen gestellt werden – jedoch mit Einschränkungen. Etwa beim Sanktionieren. Wenn Spiele entwickelt werden, die nicht benutzerkontogebunden sind, so können die Entwickler_Innen hier wenig gegen eventuelles Fehlverhalten ausrichten. Hier ist dann die Spielercommunity gefragt, um, zum einen, gewisse Verhaltensstandards zu etablieren, aber, zum anderen, auch, Übertritte, etwa durch soziale Exklusion, zu ahnden.

Andere Problembereiche sind etwa das Cheaten oder Benutzungen von Bugs und Glitches²⁵, wenn dies vorher nicht einvernehmlich geregelt wurde. Auch hier könnte man sich vorstellen, dass Produzent_Innen Möglichkeiten einbauen, die Spieler_Innen, die diese nutzen, abzustrafen. Etwa dadurch, dass sie Meldefunktionen einbauen, um die entsprechenden Spieler_Innen bei einer Institution der Entwickler_Innen zu melden oder aber den Mehrspielermodus so programmieren, dass Abstimmungen über den Rauswurf von Spieler_Innen möglich werden bzw. Serveradministrator_Innen mehr Rechte erhalten, wie andere Spieler_Innen auf dem Server – etwa die Fähigkeit, bestimmte Regeln festzulegen – zum Beispiel die Benutzung bestimmter Waffen zu untersagen – aber auch die Fähigkeit, Spieler_Innen, die sich nicht an die Regeln halten, vom Server zu werfen.

²⁵ Bugs und Glitches bezeichnen Programmfehler (vgl. Beil 2012, 206). Sie unterscheiden sich in ihrer Schwere: der Begriff des Glitches „beschreibt [...] tendenziell minderschwere Störungen“ (ebd.), während Bugs schwerwiegender sind. Bugs, so könnte man sagen, machen ein Weiterspielen fast oder sogar ganz unmöglich, während Glitches auch zum Vorteil gereichen können: etwa dann, wenn durch einen Fehler hinter eine Fassade gelangt, hinter die man normalerweise nicht gelangen sollte und von dort aus auf Gegner_Innen schießen kann, die einen aber, da man hinter einer Textur verborgen ist, weder sehen, noch abschießen können oder eins von beidem.

Dies wären nur einige Problembereiche und normative Forderungen, die man Produzent_Innen – professionell oder nicht-professionell – entgegenbringen könnte. Weitere sind denkbar, sollen jedoch nicht aufgelistet werden.

Im Hinblick auf den „Paratext“ (Ring/Funiok 2015, 180) bzw. die Kommunikation über digitale Spiele (vgl. ebd.) wäre die Forderung denkbar, beim Veröffentlichen eines digitalen Spiels Transparenz über den Zustand des Spiels zu wahren. Termindruck, der vom Publisher-Team ausgeht, kann dazu führen, dass das Entwickler-Team ein digitales Spiel herausbringt, noch bevor es als komplett fertig zu bezeichnen ist. Dies war beim 2008 erschienenen *Gothic 3: Götterdämmerung* der Fall²⁶. So kauften Spieler_Innen das Spiel, nur um dann festzustellen, dass es einiger Patches bedurfte, um das Spiel wirklich mit Genuss spielen zu können.

Transparenz könnte auch im Hinblick auf die Bewerbung digitaler Spiele ein forderbarer Wert sein. So kann es der Fall sein, dass digitale Spiele nicht nur mit Trailern, sondern auch Screenshots beworben werden. Was dabei oft unklar ist, ist die Frage danach, ob es sich um Screenshots auf tatsächlichen Spielszenen handelt oder, ob sie aus Zwischensequenzen entnommen sind. Ebenso könnte Wahrheit gefordert werden und zwar im Bezug auf die Bearbeitung von Screenshots, aber auch Videos. „Stelle das Spiel nur so dar, wie es tatsächlich auch ist!“, könnte der Imperativ lauten, der an Produzent_Innen im Hinblick auf die Bewerbung ihres Spiels gerichtet werden könnte. Nachträgliches Retuschieren, das Glätten verpixelter Kanten, das Einfügen von Schatten, die im tatsächlichen Spiel so oder gar nicht vorhanden waren oder das Suggestieren von Spielinhalten, die es nicht gibt, sollten vermieden werden. Die Forderung, die hier aufgestellt werden könnte, wäre genauer die nach Wahrhaftigkeit auf Seiten der Produzent_Innen. Selbstige kann gefasst werden als

„[...] die Haltung, Wahrheit aussagen zu wollen. Sie bezeichnet die (erschlossene, aus der Praxis verallgemeinerte) Intention und Neigung, vorsätzlich zumindest keine unwahren Aussagen zu machen. Damit entspricht Wahrhaftigkeit dem, was Aristoteles als ‚Tugend‘ bezeichnet, und gehört zu den Haltungen, die durch Gewohnheit und Übung erworben werden und eine Verhaltensbereitschaft meinen“ (Rath 2014, 96).

Mit diesem Begriff kann man sich jedoch das Problem der Beliebigkeit einfangen. Denn, wenn wahrhaftig etwas ist, das gegeben ist, wenn die Sprecherin oder der Sprecher meint, dass das, was sie oder er sagt oder darstellt, der Fall ist, dann haben wir das Problem, dass alles wahrhaftig sein kann, solange die Sprecherin oder der Sprecher meint, es ist der Fall. Rath/Köberer (vgl. 2014, 7) legen deshalb das Gegebensein von Wahrhaftigkeit zu Teilen

²⁶ Nachzulesen in einem Interview mit Michael Kairat, dem Projektleiter von *Gothic 3: Götterdämmerung* unter http://www.gamestar.de/interviews/1951513/gothic_3_goetterdaemmerung.html [Zugriff am 14.02.2016]

auch in die Hände der Rezipient_Innen. Authentizität und Wahrhaftigkeit werden dann zu Unterstellungen, die die Rezipient_Innen Produzent_Innen zuschreiben. Nur, wenn diese keinen Grund haben, zu glauben, dass die Darsteller_Innen in Videos oder anderen Medienprodukten, die Unwahrheit oder Unauthentisches von sich geben, kann das, was gesagt wird, seinen Geltungsanspruch auf Wahrhaftigkeit einlösen. Dafür, so Rath und Köberer (vgl. ebd.) ist *Medienkompetenz* unerlässlich, da sie die Rezipient_Innen befähigen soll, den Geltungsanspruch der Wahrhaftigkeit, den mediale Produkte, wie etwa *Haul-Videos* oder *Let's Plays* erheben, hinterfragen und bewerten zu können und sie so zu einem reflektierten Ergebnis hinsichtlich der Wahrhaftigkeit des Videos kommen lassen soll. Dies soll jedoch weiter unten nochmal aufgegriffen werden.

Zunächst soll es weiter mit den nicht-professionellen Paratexten, also nicht-professionellen Produzent_Innen, die Produkte hervorbringen, die mit digitalen Spielen in Verbindung stehen, gehen – etwa die Ersteller von *Let's Plays*, *Walkthroughs* oder *Livestreams* – könnten dazu angehalten werden, offenzulegen, von dem sie die digitalen Spiele, die sie spielen und präsentieren, erhalten haben, sodass eventuell nachvollzogen werden könnte, wie bestimmte Wertungen zustande kommen oder warum sie gerade dieses Spiel spielen und warum gerade auf dieser Plattform. Köberer (2014) fordert so eine Transparenz im Hinblick auf Advertorials in Jugendprintmedien, da sie nachweisen konnte, dass Advertorials von Jugendlichen „überwiegend nicht als Werbung erkannt werden“ (ebd., 232). Advertorials sind „bezahlte Veröffentlichungen in Printmedien, die in ihren ästhetischen Gestaltungsmerkmalen redaktionellen Beiträge ähneln“ (ebd., 86). Soll heißen: Advertorials sehen aus wie redaktionelle Beiträge – etwa ein Artikel über ein bestimmtes Make-Up-Produkt und die Benutzung der selbigen – sind aber vom jeweiligen Produkthersteller in Auftrag gegeben und finanziert, sodass die Bewertung der Produkte zu deren Gunsten ausfällt. Dies zeigt sich auch im Begriff selbst: „Advertorial [...] setzt sich aus den Worten advertisement (Anzeige) und editorial (redaktioneller Beitrag) zusammen“ (ebd.). Diese hinreichend als Advertorials zu kennzeichnen, ist eine normative Forderung, die in diesem Bereich gestellt werden könne, um dem Wert der Transparenz zu entsprechen.

Auch, wenn es sich bei Advertorials um Produkte professioneller Produzent_Innen handelt, könnte die Forderung nach Transparenz ebenso gegenüber nicht-professionellen Produzent_Innen wie etwa *Let's Playern* erhoben werden, wie sie – nebenbei bemerkt – ebenfalls von den nicht-professionellen Produzent_Innen von *Haul-Videos* (vgl. Köberer 2015) gefordert werden kann, sodass sie, wenn sie bestimmte Produkte vorstellen, die Herkunft der selbigen offenlegen, um die Rezipient_Innen bei Meinungsbildung über ein

digitales Spiel mit Transparenz zu unterstützen – oder anders gesagt: um sie dazu zu befähigen, entscheiden zu können, wo die Privatmeinung des Videoerstellers aufhört und die Werbung anfängt.

Daneben könnten sie, als in einer hergestellten Öffentlichkeit agierende Personen, ebenfalls aus medienethischer Perspektive dazu angehalten werden, weder sexistische, rassistische oder sonst wie (medien-)ethisch problematische Inhalte implizit oder explizit in ihren Videos zu präsentieren. Zuletzt – und dies scheint im Hinblick auf Cybermobbing ein sehr wichtiger Aspekt zu sein – sollten die nicht-professionellen Produzent_Innen keine Videoaufnahmen ihrer oder anderer Cybermobbinghandlungen hochladen. Hierzu zählen etwa Videos, in denen *Griefing* stattfindet, die Benutzerkonten anderer Spieler_Innen – durch das Vortäuschen der Verleihung bestimmter Vorteile – entwendet werden oder Videos, in denen Spieler_Innen mit geringeren Fähigkeiten (öffentlich) verhöhnt werden.

Die Distribuent_Innen stehen mit ihrem Anspruch der Öffentlichkeit gleichzeitig in der Verantwortung diese ethisch reflektiert wahrzunehmen. Auch, wenn es ihre Aufgabe darstellt, digitale Spiele und Inhalte zu verbreiten, also möglichst vielen zugänglich zu machen, so müssen dabei bestimmte Einschränkungen beachtet werden. So fordert der Kinder- und Jugendschutz etwa eine Restriktion bei der Zugänglichkeit bestimmter Inhalte. Geeignete Altersverifikationssysteme (vgl. Ring/Weigand 2005, 190) zu besitzen, könnte dann eine Forderung lauten, die man Distribuent_Innen im Bereich digitaler Spiele entgegenbringen könnte.

Auch das Überprüfen von Inhalten und das Herausnehmen ethisch fragwürdiger Angebote aus dem eigenen Sortiment stellt eine moralische Forderung dar, die beispielsweise an Einzelhändler, Internetversandhäusern, aber auch Onlinevertriebsplattformen digitaler Spiele gerichtet werden könnte. Die oben genannten Modifikationen für *Skyrim* könnten hier genannt werden. Sie sind nicht bei *Steam* erhältlich. Was dort jedoch erhältlich ist, sind Modifikationen, die von nicht-professionellen Produzent_Innen erstellt wurden, die einem ermöglichen, das, was herausgeschnitten wurde, um eine niedrigere USK-Einstufung zu erhalten, wieder einzufügen – die Frage, die zu stellen wäre, wäre die danach, ob die Distribuent_Innen etwas hiergegen unternehmen sollten und wenn ja, nach welchen Standards sie vorgehen? Denn die USK ist bei der Darstellung von Gewalt in digitalen Spielen empfindlicher als es andere Bewertungs- und Einstufungssysteme – wie etwa *PEGI* oder *ESRB* – sind.

Letztlich könnte man im Bezug auf die Werbung von digitalen Spielen ebenfalls geeignete Altersverifikationssysteme fordern. Das wären solche, die nicht alleine durch die freie Angabe des eigenen Alters umgangen werden könnten. Denn auch in Werbespots oder Werbebildern für digitale Spiele können ungeeignete Inhalte enthalten sein. Anbieter von Livestream-Möglichkeiten, wie *Twitch*, könnten ebenfalls in die Verantwortung genommen werden und zur Installation von Altersverifikationssystemen oder zum Verbot bestimmter Übertragungen angehalten werden²⁷. Dasselbe gilt für Onlinevideoportale wie *Youtube* und *Co. Let's Plays* und *Walkthroughs* sind dort relativ problemlos zu rezipieren. Hierbei stellen sich jedoch, erstens, Fragen nach der Praktikabilität, da ein relativ großer Aufwand nötig wäre, die Unmengen an Benutzerkonten auf die Richtigkeit der Angaben zu überprüfen und, zweitens, würden sich datenschutzethische Fragen ergeben, wenn Nutzer_Inneninformationen auf in- oder ausländischen Servern gespeichert werden würden.

Nachdem nun Produzent_Innen und Distribuent_Innen angeschnitten wurden, sind noch die Rezipient_Innen digitaler Spiele, die man passender auch als Spieler_Innen bezeichnen könnte, kurz zu bearbeiten. Sie sind ebenfalls nicht verantwortungslos und normativ neutral zu denken, sondern haben Verantwortungen zu tragen und können Adressaten normativer Forderungen werden. Die Forderungen, die an Spieler_Innen gerichtet werden können, können sowohl sie selbst als Adressaten ihrer Handlungen betreffen als auch andere Spieler_Innen. Letztlich können sie auch mit spielnahen Bereichen zu tun haben. Etwa dann, wenn es um die Forderung geht, Werbung für Spiele kompetent analysieren und bewerten oder kompetent mit dargestellten Wertangeboten umgehen zu können.

Im Hinblick auf sich selbst haben Spieler_Innen eine Selbstverantwortung. „Selbstsorge“, wie Ring und Funiok (2015, 180) es formulieren, wäre das Stichwort, aus dem sich normative Forderungen für die Spieler_Innen ergeben. Diese kann sowohl so verstanden werden, dass Spieler_Innen im Hinblick auf ihre körperliche Gesundheit genügend Alternativhandlungen zum digitalen Spielen nachgehen. Es kann aber auch bedeuten, dass sie fähig sind, ihr Spielen so zu gestalten, dass sie keine Abhängigkeit von selbigem entwickeln. Die Fähigkeit, mit dem Spielen aufzuhören, wenn andere Verpflichtungen wahrgenommen werden müssten, kann hierzu gezählt werden.

²⁷ Der Livestreamanbieter *Twitch* ist sich seiner Verantwortung selbst schon bewusst und hat eine Liste mit digitalen Spielen veröffentlicht, die nicht live übertragen werden dürfen – entweder wegen den Inhalten im Allgemeinen oder aufgrund der Ungeeignetheit für Kinder und Jugendliche: <http://help.twitch.tv/customer/portal/articles/1992676-list-of-prohibited-games> [Zugriff am 15.02.2016]. Daneben ist es beispielsweise auch untersagt, in einer Liveübertragung eines Mehrspielerspiels zu cheaten (vgl. <http://www.twitch.tv/user/legal?page=rules-of-conduct> [Zugriff am 15.02.2016]).

Auch die oben angesprochene Werturteilskompetenz spielt hier wieder eine Rolle. Zum verantwortlichen Spielen gehört die Kompetenz, dargestellte Werthaltungen nicht unreflektiert in sein eigenes Wertrepertoire zu übernehmen. Vielmehr ist die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den angebotenen Werten zum Zwecke einer Rezeption ohne negative Folgeerscheinungen gefordert und zu fördern. Wenn man, eine „selektiven Medienwirkung“ (Brosius 2003, 132) vertretend, nicht davon ausgehen kann, dass es unmöglich ist, durch das Spielen von digitalen Spielen schlechte Handlungen oder Laster zu habitualisieren, so liegt eine Verantwortung für Spieler_Innen darin, dies nicht zu tun. Moralisch falsche oder fragwürdige Handlungen sollten, so kann die Forderung lauten, nicht habitualisiert werden. Dies gilt sowohl für den Einzel-, wie auch für den Mehrspielermodus. Das heißt, sowohl für realweltlich schlechte und falsche Handlungen als auch für virtuelle Handlungen gegenüber realen Personen.

Speziell für den Mehrspielermodus gilt, dass Spieler_Innen solcherlei Haltungen habitualisieren sollten, die zu einem medienethisch wünschenswerten Umgang mit anderen Spieler_Innen und ihren Avataren, Spielfiguren und virtuellen Objekten führen. Sicart (2009, 113) spricht deshalb – im Rückgriff auf das aristotelische Konzept der *phronesis* – von der Notwendigkeit der Ausbildung einer „ludic phronesis“. Diese hilft den Spieler_Innen

„to preserve [...] [their, P.M.] ethical integrity both outside the game, via the critical interpretation of [...] [their, P.M.] acts in the game experience, and inside the game, making those choices that enhance [...] [their, P.M.] virtues and the well-being of the player community.“

Soll heißen: die ludische *phronesis*, also Klugheit, ermöglicht den Spieler_Innen, spielerisch so zu Handeln, dass ihre in realweltlichen Kategorien gesehen schlechten oder falschen virtuellen Handlungen keinen nennenswerten negativen Effekt auf ihre realweltlichen Haltungen und Handlungen haben. Außerdem ist sie als Kompetenz zu denken, in Mehrspielersituationen medienethisch wünschenswert zu handeln. Dieses Konzept kann also mit dem der Werturteilskompetenz verglichen und in einigen Punkten gleichgesetzt werden. So geht es beiden darum, dass die Spieler_Innen mit den Wertangeboten verantwortungsvoll umgehen. Außerdem geht es beiden Konzepten darum, Spieler_Innen in Mehrspielersituationen medienethisch wünschenswert zu handeln. Der Unterschied ist jedoch, dass Sicart, seinem aristotelischen Konzept folgend, den *Ethos*, verstanden als die Sitten der Gesellschaft, in der die Spieler_Innen tatsächlich leben und die Sitten der Spieler_Innencommunity, als normativen Bezugspunkt geltend macht, während das Konzept der Werturteilskompetenz nicht nur aristotelische, sondern und vor allem auch

universalistische Ethikkonzepte als Bezugspunkte hat, wie etwa die kantische Deontologie, Rawls' Vertragstheorie oder die habermas'sche und apel'sche Diskurstheorie. Da es in digitalen Mehrspielerspielen durchaus auch Sitte sein kann, Spielanfänger zu verhöhnen oder andere Spieler_Innen bestimmter Gruppen, etwa Frauen, zu beleidigen, plädiere ich dafür, den Ansatz der *ludischen phronesis* durch den der Werturteilskompetenz zu ersetzen oder erweitern. Denn dieser erlaubt einen außersittlichen Standpunkt einzunehmen, von dem aus die Sitten selbst noch einmal einer ethischen Reflexion unterzogen werden können.

Die normativen Forderungen oder geforderten Handlungen, die zu habitualisieren sind, könnten die sein, dass man als Spieler_In anderen Spieler_Innen bzw. deren Repräsentationen oder Spielfiguren nicht schadet, wenn dies, erstens, nicht Teil der Spielregeln ist oder dies, zweitens, nicht vereinbart worden ist. Das Gleiche gilt für das Verhalten gegenüber virtuellen Gegenständen des anderen: kleineren Objekten, wie Waffen, Rüstungen und so weiter, aber auch größeren, wie Gebäuden und so weiter. Nicht zu cheaten, Glitches oder Bugs auszunutzen, wenn dies nicht von allen teilnehmenden Spieler_Innen oder laut der Serverregeln akzeptiert ist, könnten ebenfalls dazu gehören. Überhaupt könnte man als allgemeine Forderung das Befolgen der Serverregeln oder zwischen Spieler_Innen getroffenen Vereinbarungen sehen, wozu auch die Bereitschaft gehört, Server zu verlassen, wenn einem die festen oder durch die momentanen Spieler_Innen festgelegten Regeln dort nicht gefallen: wenn ich auf einen Server gehe, auf dem cheaten erlaubt ist, weil Cheater sich untereinander messen wollen, dann wäre es unsinnig, sich zu beschweren, dass die anderen cheaten – wenn allen klar ist, dass gecheatet werden darf, dann handelt es sich beim Cheaten nicht mehr um Betrug, sondern eine Spielregel. Ein Server, auf dem allgemeine Regel ist, dass man sich gegenseitig virtuelle Gegenstände, für die man vielleicht sogar reales Geld ausgegeben hat, klaut, ist zwar denkbar, würde aber wohl kaum besucht werden, da die Gefahr zu groß ist, teure Gegenstände zu verlieren. Deshalb könnte sogar das Stehlen von virtuellen Gegenständen von Avataren realer Spieler_Innen korrekt sein – wenn es eben als Spielregeln allen bewusst ist. Dies ist jedoch sehr unwahrscheinlich und so lässt sich sagen, dass das Stehlen oder durch Betrug aneignen virtueller Gegenstände als aus medienethischer Sicht falsche Handlung angesehen werden kann.

Weitere Forderungen könnten sein, andere Spieler_Innen nicht zu beleidigen oder zu mobben oder Clan-, Server- und Spielernamen und -symbole zu wählen, die nicht rassistisch, sexistisch, homophob oder ähnliches sind.

Zuletzt könnte auch der schonende Umgang mit Neulingen, sogenannten *Newbies* oder *Noobs*, aus medienethischer Sicht gefordert werden. Denn diese sind, wie der Name schon sagt, meist noch unerfahren im Umgang mit dem Spiel, den Gepflogenheiten im Mehrspielermodus, den Begrifflichkeiten in selbigem und so leicht zu manipulieren. Dies legt den anderen Spieler_Innen eine Verantwortung auf, diese Manipulierbarkeit nicht auszunutzen. Ernst Tugendhats (2012, 144) Zusammenfassung des kantischen Kategorischen Imperativs – „[I]nstrumentalisiere niemanden!“ – könnte man als grundsätzliche Forderung verstehen, die man Spieler_Innen aus medienethischer Sicht entgegenbringen könnte.

Spieler_Innen sollten dabei nicht nur darauf achten, dass sie selbst so handeln, wie es medienethisch wünschenswert ist, sie sollten auch darauf bedacht sein, die Ausbildung eines Ethos bei anderen Spieler_Innen im Speziellen und die Aufrechterhaltung der Moral der Spieler_Innencommunity im Allgemeinen unterstützen (vgl. Sicart 2009; Groen/Schröder 2014, 145f.). Etwa durch die Abstrafung Fehlverhalten zeigender Spieler_Innen durch die Community oder einzelner oder mehrerer Spieler_Innen, aber auch durch die Möglichkeit, Fehlverhalten beim Spielanbieter direkt anzeigen zu können. Dabei wäre etwa zu fragen, wie die Abstrafungen aussehen sollten (hierzu beispielsweise der Aufsatz De Paoli/Kerr 2012: *On crimes and punishments in virtual worlds: bots, the failure of punishment and players as moral entrepreneurs*, in welchem sie über die Sinnhaftigkeit externer Bestrafungen (also, Bestrafungen, die nicht im Spielgeschehen angesetzt sind, sondern außerhalb des selbigen, wie etwa Benutzerkontosperrungen) und interner Bestrafungen (Rückstufung des Avatarlevels, Rückführung der gestohlenen virtuellen Gegenstände mit eventuellem „Schadensersatz“) diskutieren).

Wie oben schon angeklungen haben Rezipient_Innen ebenfalls im Bezug auf den Paratext von und auf die Kommunikation über digitale Spiele bestimmte Kompetenzen zu erwerben – und zwar, um reflektiert mit dem Angebotene umgehen zu können. So wie Medienproduzent_Innen gefordert sind, wahrheitsgemäße Inhalte zu präsentieren und damit wahrhaftig und authentisch zu sein, so sind die Rezipient_Innen aufgefordert, diese Geltungsansprüche zu überprüfen – erzieherischen Instanzen wird damit gleichzeitig die Verantwortung auferlegt, sie dazu zu befähigen, dies zu können. So müssen sie, die Rezipient_Innen, beispielsweise Wissen über die Finanzierung von Anbietern und bestimmten Medienprodukten – *Haul-Videos*, *Let's Plays* und so weiter – haben, um über die Plausibilität der dem Anbieter zugesprochenen Intention reflektiert nachdenken zu können. Denn „[d]er Rezipient setzt die Intention voraus, an der er den Inhalt der Kommunikation misst“ (Rath/Köberer 2014, 7). Wenn die Rezipient_Innen den Produzent_Innen zusprechen, dass die

Intention ihres Videos die authentische und wahrhaftige Darstellung ihrer Meinung zu einem Produkt ist, dann wird der Inhalt daran gemessen und der Geltungsanspruch auf Wahrhaftigkeit wird anerkannt. Wissen Rezipient_Innen jedoch, dass das Vorgestellte aus einem ökonomischen Hintergrund heraus vorgestellt wird, so kann es sein, dass sie den Produzent_Innen die Intention des Bewerben- und Verkaufen-wollens unterstellen, was den für die Aussagen und Inhalte erhobenen Geltungsanspruch auf Wahrhaftigkeit untergräbt.

Die Rahmenordnungsinstanzen müssen für die drei vorhergenannten Akteure – Produzent_Innen, Distribuent_Innen, Rezipient_Innen – wie der Name schon sagt, Rahmenordnungen schaffen, in denen erstgenannte agieren.

Im Bezug auf die Produzent_Innen müssen sie Möglichkeiten schaffen, die es ersteren ermöglichen, frei und relativ ungebunden digitale Spiele zu entwickeln, zu bewerben und zu vertreiben. Gleichzeitig sind die Gesetzgebungs- und Rahmenordnungsinstanzen aber ebenso dazu angehalten, selbige Möglichkeiten – zum Schutz von Kindern und Jugendlichen, Minderheiten oder stigmatisierten Gruppen – einzuschränken. Beides gilt sowohl für den Einzel-, wie auch den Mehrspielermodus als auch für den Paratext. Und zwar nicht nur für Produzent_Innen, sondern auch für Distribuent_Innen – und zwar professionelle, wie auch nicht-professionelle. So könnten Einschränkungen bei der Darstellung oder zumindest dem Vertrieb rechtlich verankert werden – wie es ja tatsächlich auch der Fall ist. Man denke etwa an die Einschränkungen beim Vertrieb von digitalen Spielen ohne Jugendfreigabe. Daneben gibt es weitere Einschränkungen. Etwa bei der Darstellung rassistischer Inhalte, was sich ebenfalls medienethisch legitimieren lässt. Es ließe sich auch über eine Kennzeichnungspflicht von produktunterstützten Videos auf Videoplattformen nachdenken, sodass bei entsprechenden Videos – etwa *Let's Plays* – transparent wäre, inwiefern das Vorgestellte ein aus kommerziellen Zwecken Beworbenes ist. Die Pflicht zu einem geeigneten Altersverifikationssystem wäre aus medienethischer Sicht ebenfalls forderbar. Geeignet sind Altersverifikationssysteme dann, so Ring und Weigand (2005, 190), wenn erstens, „eine Identifizierung und Volljährigkeitsprüfung, die über persönlichen Kontakt zu realisieren ist, erfolgt [...] [und, P.M.] [z]weitens [...] eine Authentifizierung beim einzelnen Nutzungsvorgang durchgeführt wird, um sicherzustellen, dass nur Erwachsene [oder Altersberechtigte, P.M.] Zugriff auf die Angebote erhalten“.

Auf die Rezipient_Innen bezogen, sind die Gesetzgebungs- und Rahmenordnungsinstanzen, wie schon angedeutet, dazu aufgefordert, Rahmen zu schaffen, in denen Rezipient_Innen Medienkompetenz erwerben können, um mit digitalen Spielen und den damit

zusammenhängenden Bereichen verantwortungsvoll, das heißt auch immer ethisch und moralisch reflektiert, umgehen zu können. Dazu gehört sowohl die Fähigkeit, mit potentiell schädlichen Inhalten, aber eben den positiven Aspekten digitaler Spiele – etwa der Freude, die sie bringen – umgehen und so negativen Haltungs- und Handlungsänderungen und Suchtverhalten vorbeugen zu können. Dazu gehört auch die Fähigkeit, sowohl professionelle, wie auch nicht-professionelle implizite oder explizite Werbevideos analysieren und anhand geeigneter Intentionszuschreibungen reflektieren zu können. Letztlich gehört dazu auch die Kompetenz, die eigenen handlungsleitenden Werturteile prüfen und gemäß einem ethisch reflektierten Urteil zu handeln – vor allem im Hinblick auf den Mehrspielermodus oder Videoplattformen, auf denen Videoaufnahmen von Spielsequenzen hochgeladen werden können. Denn moralisch fragwürdige oder falsche Handlungen im virtuellen Raum zu tätigen ist eine Sache, diese dann aber noch mit Verhöhnungsintention aufzunehmen und ins Netz zu stellen eine weitere.

Die Gesetzgebungs- und Rahmenordnungsinstanzen sind deshalb – aus medienethischer Perspektive – dazu angehalten, (medien-)pädagogisch und damit immer (medien-)ethisch reflektiert, medienethisch wünschenswertes Verhalten durch die Ausbildung der entsprechenden Fähigkeiten, Kompetenzen und damit immer auch Haltungen zu fördern, indem sie diese Zielvorstellungen rechtlich verankern und die dafür zuständigen Institutionen dadurch dazu verpflichten.

Es ließen sich selbstverständlich weitere Verantwortungsbereiche und –felder aufzählen und weitere normative Forderungen aufstellen und die Handlungsträger ließen sich weiter differenzieren, doch sollen die hier vorgestellten zunächst ausreichen, um einen Überblick über die medienethischen Fragestellungen und Problembereiche bei digitalen Spielen zu geben.

Das Dargelegte könnte in die oben vorgestellte Tabelle (Abbildung 2) eingefügt werden, um ihr eine inhaltlich gefüllte Gestalt zu geben. Im Folgenden soll das oben Beschriebene zum größten Teil in die Tabelle (Abbildung 3) mit aufgenommen werden, um zu zeigen, wie sie inhaltlich gefüllt als Klassifikationsschema für medienethische Verantwortungsfelder dienen könnte:

Handlungs- träger Verant- wortungsbereiche	Produzenten	Distribuenten	Rezipienten	Rahmenordnungs- instanzen
Einzelspielermodus	Kinder- und Jugendschutz, Rezipient_Innenschutz, Suchtprävention, Gesundheitsförderung, identitäts- und weltbildstiftende Funktion, medienethisch nicht-wünschenswerte Inhalte (Rassismus, Sexismus, starke Gewaltdarstellung etc.)	Kinder- und Jugendschutz, Altersverifikationssysteme, Rezipient_Innenschutz, Gatekeeper-Funktion	„Selbstsorge“ (Ring/Funiok 2015, 180), Medienwirkung(en), Resilienz, Werturteilskompetenz	Rechtliche oder (kodifizierte) moralische Rahmenordnungen, die das bei Produzent_Innen, Distribuent_Innen und Rezipient_Innen Problematische verhindern oder zumindest dabei unterstützen, es zu minimieren und das Wünschenswerte fördern – etwa Kinder- und Jugendschutzgesetze oder die rechtliche Verankerung von Medienkompetenzförderung
Mehrspielermodus	Das beim Einzelspielermodus genannte und Zerstörung, Diebstahl und sonstiges nicht-wünschenswertes Verhalten von Spieler_Innen gegenüber Spieler_Innen bzw. Personen	Wie oben	Das beim Einzelspielermodus genannte und Zerstörung, Diebstahl und sonstiges nicht-wünschenswertes Verhalten von Spieler_Innen gegenüber Spieler_Innen bzw. Personen, z.B. Cheaten, Förderung und Aufrechterhaltung von Community-Sitten	Wie oben
Paratext / Kommunikation über digitale Spiele	Authentizität, Wahrhaftigkeit, Wahrheit, Transparenz bei der (Werbe-) Kommunikation, medienethisch nicht-wünschenswerte Inhalte (Rassismus, Sexismus, starke Gewaltdarstellung etc.)	Wie oben	Kompetenz, die Geltungsansprüche auf Wahrheit und Wahrhaftigkeit von (Werbe-)Videos, die mit digitalen Spiele zu tun haben bewerten zu können, Werturteilskompetenz	Wie oben

Diese Arbeit soll besonders im Verantwortungsfeld der Rezipient_Innen im Mehrspielermodus angesiedelt sein. Sie soll aber auch auf die Rezipient_Innen im Einzelspielermodus und im Bezug auf den Paratext ausstrahlen. Letztlich soll sie selbiges

auch im Bezug auf nichtprofessionelle Produzent_Innen in jeglicher Hinsicht, da mit dem in dieser Arbeit vorgestellt Projekt die Medienkompetenz im Allgemeinen und die Werturteilskompetenz im Speziellen gefördert werden soll und es sein kann, dass eine Person mehrere dieser oder sogar all diese Rollen ineinander vereint. Die Hoffnung ist, dass das erworbene ethische Orientierungswissen und die dadurch geschulte Werturteilskompetenz nicht nur auf den Mehrspielermodus, sondern auch andere Handlungsbereiche angewandt werden. Das Projekt, durch das dies bewerkstelligt oder zumindest gefördert werden soll, wird weiter unten (Kapitel 8) vorgestellt.

Im Folgenden soll jedoch zunächst – gemäß dem *Top-Down-Modell* – das hier als medienethisch wünschenswertes Verhalten und Handeln vorgestellte begründet werden – wenn auch exemplarisch. In einem weiteren Schritt soll selbiges dann mit den vorfindbaren normativen Vorstellungen von Spieler_Innen abgeglichen werden, um – gemäß dem hier vertretenen Konzept angewandter Ethik und Medienethik – das normativ Geforderte, also von ethischen Theorien für den Handlungsbereich abgeleitete, auch empirisch rückbinden zu können. Dies dient, wie bereits erwähnt, nicht der Begründung des Gesollten, wohl aber der Plausibilisierung in dem Sinne, dass die Umsetzbarkeit des Geforderten angezeigt werden kann. Geschehen ist die Erhebung dabei durch ein *problemzentriertes Interview* mit drei weiblichen und fünf männlichen Teilnehmern.

5.3.4 Die Begründung medienethisch Wünschenswertem in digitalen Spielen

Die Erfahrungen im Cyberspace können uns [...] zu einer neuen Debatte um den Realitätsbegriff verhelfen.

- Rafael Capurro, Ethik im Netz

Spricht man über die ethische Bewertung von Handlungen in digitalen Spielen, so kann man, wie oben kurz angeklungen, darauf verweisen, dass sie sich von Handlungen in der nicht-virtuellen Welt zu unterscheiden scheinen. Der Titel von Jesper Juuls Buch *Half-Real* (2005) oder das vor realweltlich als falsch bewertete, aber im digitalen Spiel stattfindende Handlungen gestellte „virtuell“ (vgl. Seddon 2013; vgl. Strikwerda 2012) weisen beispielsweise daraufhin, dass *Mord* etwas anderes zu sein scheint als *Mord im Spiel* oder *virtueller Mord* – er findet statt, doch ist nur halb real. Dies hat damit zu tun, dass es sich bei den Opfern von realweltlichem Mord um tatsächliche Personen, also Träger von Rechten und Pflichten handelt, während es sich bei den „Opfern“ spielerischer oder virtueller Morde

entweder um keine Tötung im eigentlichen Sinne, sondern nur eine Als-ob-Handlung, oder um die „Tötung“ einer Personenrepräsentation handelt, die sonst – bis auf die Repräsentation einer Person zu sein – keine personalen Eigenschaften aufweist. Weder hat sie ein Bewusstsein von sich selbst, noch ist sie vernunftfähig, noch ist sie Teil der Lebensform Person, für die die erstgenannten Eigenschaften notwendig, wenn auch nicht unbedingt hinreichend sind (zum Personenbegriff genauer in 6.1.2.3).

Ein virtueller Mord oder Mord in einem digitalen Spiel, so könnte man wieder mit Huizinga (2013, 18) sagen, findet in einem „Zauberkreis“ statt, in dem andere Regeln gelten und der etwas aus dem realen Leben Herausgehobenes dargestellt wird. Wie oben jedoch ebenfalls angeklungen, reicht diese Grenzziehung aus medienethischer Sicht nicht aus. Vielmehr sind weitere Differenzierungen notwendig. Denn es gibt Fälle, in denen der Zauberkreis brüchig und porös wird und die virtuellen Handlungen realweltlich und medienethisch relevante Folgen zeitigen. Diese haben meist mit dem Mehrspielermodus zu tun, da dort hinter den Avataren oder Spielfiguren reale Personen sitzen, die durch die virtuellen Handlungen geschädigt werden. Diese Schädigung der realen, hinter dem Avatar stehenden Person, ist dann, so lässt sich sagen, das, was medienethisch problematisch sein kann.

Dazu zählt nicht etwa, dass sich Personen nach dem Verlieren eines Spiels – aufgrund mangelnder Selbstwirksamkeitserfahrungen oder, weil die Spannung aufgrund des Versagens im Spiel nicht in einer angenehmen Lösung endete – schlecht fühlen. Denn dieses Risiko wird bei Spielein- oder -antritt eingegangen und die Möglichkeit des Verlierens somit zum allseitig Bekannten und Akzeptierten. Vielmehr geht es um die Frage, welche virtuellen Handlungen hinreichende Übereinstimmungen mit ihren realweltlichen Pendants haben, sodass man sagen kann, dass es sich hier um ein (medien-)ethisch wünschenswertes oder aber fragwürdiges, wenn nicht sogar falsches Handeln handelt.

Diese Übereinstimmungen zu finden, wäre etwas, was Teil der medienethischen Arbeit im Bezug auf digitale Spiele ist. In einem weiteren Schritt müssten die falschen Handlungen zusätzlich noch als solche klassifiziert werden – und zwar, indem Kriterien für richtiges und falsches Handeln aufgestellt und diese begründet werden. Dies soll in dieser Arbeit nur kurz angerissen und exemplarisch durchgeführt werden, da es den Raum sonst sprengen würde. Was medienethisch wünschenswertes und nicht-wünschenswertes Handeln im Bezug auf digitale Spiele sein könnte und welche Verantwortungs- und Problemfelder es geben kann, wurde oben aufgelistet. Das Herauspicken eines dieser Beispiele und die medienethische Bearbeitung gemäß des *Top-Down-Vorgehens* des selbigen sollen nun folgen. Dadurch sollte

es ein Leichtes sein, es auf die anderen oben aufgelisteten medienethisch wünschenswerten Handlungen anzuwenden. Gleichzeitig steht weiterhin zur Debatte, ob es sich bei dem oben aufgelisteten wirklich um medienethisch wünschenswertes oder nicht-wünschenswertes Handeln handelt oder nicht und um welche Aspekte die Auflistung erweitert oder gekürzt werden müsste.

Als Beispiel soll das Stehlen virtueller Gegenstände zählen. Dafür wäre zunächst zu begründen, warum das Stehlen von Dingen überhaupt eine falsche Handlung darstellt. Man könnte hier beispielsweise kantisch vorgehen und fragen, ob die hinter dieser Handlung liegende Maxime „jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne“ (Kant, KpV A 54)? Dies müsse man nach Kant deshalb fragen, weil nur so – durch die Prüfung der Verallgemeinerbarkeit und Notwendigkeit – ein *guter Wille* (vgl. Kant, GMS BA1f.) gegeben sein kann. Der Begriff des selbigen ist nach Kant notwendig, weil das, was als richtig angesehen wird, sonst relativ und nicht allgemein bestimmbar wäre, was eine Ethik, also die systematische Reflexion über das Gesollte und Ungesollte, zu einem, wenn nicht unnützen, so doch zumindest relativistischen Unterfangen machen würde. Würde man sich mit einer kantischen Herangehensweise also fragen, ob Diebstahl – und damit die Maxime „Immer, wenn ich etwas haben möchte, nehme ich es in meinen Besitz, ohne zu fragen.“ – verallgemeinerbar ist und notwendig gelten könnte, so würde man zu dem Ende kommen, dass dies nicht sein kann, weil der Begriff des Besitzes und damit auch der des Diebstahls sich auflösen würden und die Maxime sich somit selbst vernichten würde. Denn, wenn Diebstahl allgemeine Regel ist, dann gibt es keinen Besitz mehr, weil jedem potentiell alles und niemandem etwas gehört. Besitz – als Anerkennung der (alleinigen) Verfügungsgewalt von anderen über etwas – wäre dann, wenn jeder frei über alles verfügen könnte, nicht mehr gegeben, was gleichzeitig den Begriff des Diebstahl – als Nichtanerkennung der (alleinigen) Verfügungsgewalt von anderen über etwas – zu Nichte machen würde.

Zugegeben: die Anwendung eines orthodoxen Kantianismus ist nichts, was wünschenswert wäre. Denn seit Kant gab es einige Kritikpunkte, die aufzunehmen wären in eine Anwendung des selbigen im medienethischen Bereich. Außerdem ist, wie oben erwähnt, Medienethik – aufgrund der Notwendigkeit des Einbeziehens empirischer Forschungsergebnisse – prospektiv, verantwortungsethisch und konsequentialistisch zu denken (vgl. Rath 2010, 143) und kann so nicht mehr aus einer pur kantischen Sichtweise heraus betrachtet werden – alleine schon, weil auch die Empirie einzubeziehen. Eine Berechtigung angeführt zu werden und auch noch für die (Medien-)Ethik relevant zu sein, gibt es aber. Sie folgt aus dem starken

Fokus auf die Verallgemeinerung und Verallgemeinerbarkeit, die man später – wenn auch in anderer Form – noch bei anderen Philosophen, etwa Marcus George Singer (1975) wiederfindet und die ein Grundmoment ethischer Reflexion darstellt. Deshalb und um kurz darstellen zu können, wie eine Begründung von Sollenssätzen klassischerweise aussehen kann, wurde Kant aufgenommen.

Ein anderes Beispiel wäre die Diskursethik habermas'scher Prägung, mit der selbiger die subjektive Prüfung von Maximen, wie es bei Kant der Fall ist, in eine intersubjektive Prüfung überführte. Nicht mehr das Subjekt selbst soll isoliert, im Rückgriff auf seine praktische Vernunft, entscheiden, was das Richtige ist, sondern potentiell von Handlungen und deren Folgen Betroffene sollen zusammen intersubjektiv entscheiden, was das Richtige ist und was für sie und zwischen ihnen gelten solle. Das Richtige kristallisiert sich dadurch heraus, dass die strittigen Normen und die daraus folgenden Konsequenzen und (absehbaren) Nebenwirkungen „von allen zwanglos akzeptiert (und den Auswirkungen der bekannten alternativen Regelungsmöglichkeiten vorgezogen) werden können“ (Habermas 1983, 75f.). Wie bei der Diskurstheorie der Wahrheit, nach der das wahr ist, was von denen am Diskurs Beteiligten als wahr anerkannt wird oder prinzipiell anerkannt werden kann, handelt es sich hier um eine Diskurstheorie der Richtigkeit, bei der das als gesollt oder nicht-gesollt angesehen wird, was von allen (potentiell) Betroffenen (potentiell) akzeptiert werden könnte. Die Gründe für ein diskursives Vorgehen finden sich in der Nichterkennbarkeit objektiver Werte, die erkenntnistheoretische Gleichheit von Personen (keiner sieht die Dinge *wie sie sind*), aus der die Notwendigkeit zur Verhandlung des fragwürdigen Gegenstandes erwächst, dem Wandel der ethisch zu beurteilenden Wirklichkeit und der dadurch entstehenden Notwendigkeit zur immer neuen Bestimmung des Gesollten und Nicht-Gesollten und der gleichzeitigen Notwendigkeit zum Zwecke des Zusammenlebens subjektive Werte in Übereinstimmung oder zumindest Einklang miteinander zu bringen, um sie so zu intersubjektiv geteilten Werten zu machen bzw. um so intersubjektiv teilbare Werte hervorzubringen.

Wenden wir dies auf den Diebstahl an, so könnte man sagen, dass Diebstahl deshalb nicht von allen akzeptiert werden könnte, weil es erstens alleine vom Begriff her etwas ist, dass nicht akzeptiert werden kann, da zum Begriff des Diebstahls das Handeln gegen den Willen von jemandem gehört, was einschließt, dass es nicht gemäß dem eigenen Willen sein kann. Zweitens würde es wohl nicht allgemein akzeptiert werden, wenn man sich seines Besitzes nie sicher sein könnte und man ständig damit beschäftigt wäre, den eigenen Besitz zu sichern und zu verteidigen, ohne Möglichkeit, den eigenen Besitz zur Not einklagen zu können.

Wahrscheinlicher ist es deshalb, dass man sich darauf einigt, dass das Stehlen etwas Verbotenes darstellt und die Akzeptanz von Eigentum das ist, was gesollt ist.

Im Hinblick auf digitale Spiele müsste man sich nun fragen, ob es Fälle von virtuellem Diebstahl gibt, die medienethisch relevant sein könnten. Dabei wäre es ratsam zu fragen, ob es *jemand* ist, der von dem Diebstahl betroffen ist, also eine Person, oder *etwas* (vgl. Spaemann 2006). Im Einzelspielermodus ist ersteres zu verneinen, denn dort werden virtuelle Repräsentationen von Personen bestohlen, die aber selbst keine Personen sind und damit auch keinen Besitz im eigentlichen Sinne zuerkannt bekommen können. Im Mehrspielermodus ist dies schon anders. Dort steht hinter dem Avatar oder den Spielfiguren eine reale Person – die Spielerin oder der Spieler. Diese können bestohlen werden, indem ihren virtuellen Repräsentanten Gegenstände gestohlen werden. Die Frage hierbei ist jedoch wiederum, welcher Diebstahl in Ordnung ist und welcher nicht. Dabei könnte man anmerken, dass Diebstahl, der Teil der Spielregeln ist – etwa das Klauen der Fahne bei *Capture the Flag* – nichts verwerfliches ist, da diese Regel bei Eintritt ins Spielgeschehen akzeptiert werden muss. Sich beschweren, dass man beim Rugby umgerannt wird, wäre genauso sinnvoll. Anders sieht es bei Gegenständen aus, die, wie Strikwerda (2012, 95) schreibt, „are allocated to this particular player, to the exclusion of others“. Virtuelle Gegenstände, die Avataren bzw. Spieler_Innen exklusiv zugewiesen werden (virtuelles Geld, virtuelle Waffen, Rüstungen etc.), sind solche, deren Diebstahl oder unlautere Aneignung aus medienethischer Sicht falsch sind. Dies sind vor allem solche Gegenstände, die reales Geld gekostet haben oder durch Aufbringung von Zeit erarbeitet werden mussten (vgl. ebd., 96). Denn beides sind Ressourcen, die realweltlichen Wert haben und somit der Person hinter der Spielfigur oder den Spielfiguren Schaden zufügen, da sie ihren finanziellen oder zeitlichen Aufwand ad absurdum führen. Wie bereits erwähnt kommt noch die Einschränkung hinzu, dass dies nur der Fall ist, wenn es nicht Teil der Regeln ist. In Strategiespielen steckt man oft viel Zeit in den Aufbau der eigenen Basis. Dennoch wäre es, wenn das Ziel des Spiels die Vernichtung der jeweils anderen Basis ist, fraglich, ob es sich bei der Zerstörung der jeweils anderen Basis um eine medienethisch falsche Handlung handelt – selbst wenn realweltliche Zeiteinsatz mitunter enorm ist.

Ich meine, dass das nicht der Fall ist, da die Spieler_Innen bei Spielan- und -eintritt diese Regel – soweit untereinander nicht anders ausgemacht – akzeptiert haben. Oder man denke an das Übernehmen feindlicher Einheiten durch die Fähigkeiten der eigenen Einheiten. Auch hier handelt es sich um die Übernahme von beispielsweise virtuellen Soldaten durch einen anderen Spieler, der nicht der „Erschaffer“ der selbigen ist. Dennoch ist es kein medienethisch

relevanter Diebstahl, da die Fähigkeit Teil des Spiels und damit des beim Eintritt akzeptierten Regelwerks ist. Die Regelkonformität dämpft die medienethische Relevanz ab.

Es ist noch zu erwähnen, dass es sich hier um die medienethische Perspektive auf das Phänomen handelt. Rechtlich gesehen bringt die Erweiterung des Diebstahlbegriffs auf virtuelle Gegenstände andere Schwierigkeiten mit sich – vor allem durch die Internationalität der Spieler_Innenschaft. Eine weitere Behandlung dessen soll es hier jedoch nicht geben. Vielmehr soll das Kapitel durch eine Zusammenfassung abgeschlossen werden.

Um es also zusammenzufassen: Will man bestimmen, ob eine Handlung in einem digitalen Spiel aus medienethischer Sicht richtig oder falsch ist, so ist zunächst zu schauen, ob das realweltliche Pendant richtig oder falsch ist und warum. Dafür sind Kriterien heranzuziehen, die wiederum begründet werden müssen. Meist greift man dafür auf bestehende Theorien der philosophischen Ethik zurück. Hier geschah dies in Rückgriff auf Kant und Habermas. Ist dies geklärt, so schaut man, inwiefern es genügend ethisch relevante Überschneidungen zwischen der realweltlichen Handlung und der virtuellen gibt, sodass selbige als richtig oder falsch gemäß der Theorie klassifiziert werden kann. Im hier verwandten Beispiel ging es um die Frage nach der Falschheit des Diebstahls und den Kriterien anhand deren selbiges als falsch klassifiziert werden könnte. Nachdem die Frage nach der Falschheit geklärt war, ging es um die Frage, ob und wann es sich um Bezug auf virtuelle Gegenstände um Diebstahl handelt. Das Ergebnis war, dass es sich dann um Diebstahl handeln kann, wenn Spieler_Innen anderen Spieler_Innen virtuelle Gegenstände entwenden, für die sie realweltliche Ressourcen wie Geld und Zeit aufgewandt haben, bei gleichzeitiger Einschränkung, dass das Stehlen nicht Teil der bekannten und bei Eintritt akzeptierten Spielregeln ist. Denn dadurch würde der realweltliche Ressourcenaufwand ad absurdum geführt werden, was beispielsweise im habermas'schen Diskurs keine Chance darauf hätte, seinen Geltungsanspruch einzulösen.

5.3.5 Befragung zu normativen Präferenzen in digitalen Spielen

Es ist wirklich an der Zeit, daß sie [...] jedes ethische System verwerfen, das nicht auf Tatsachen und Beobachtungen beruht, gleichgültig wie subtil und einfallsreich es sein mag.

- David Hume, Eine Untersuchung über die Prinzipien der Moral, Abschnitt 1

Wie oben beschrieben, wurden im Zuge dieser Arbeit *problemzentrierte Interviews* mit acht Personen durchgeführt. Es handelt sich dabei um drei weibliche und fünf männliche Personen. Die Zusammensetzung ergibt sich daraus, dass sich die Suche nach Interviewtenehmerinnen schwieriger gestaltet hat als erwartet. Bei der Konzeption der Arbeit war eigentlich geplant, sowohl vier männliche als auch vier weibliche Personen zu befragen. Da es jedoch wenig Rückmeldungen von Spielerinnen gab, wurden nur drei statt vier Spielerinnen zu interviewt. Befragt wurden die Teilnehmer_Innen unter anderem zu ihren Vorstellungen des Gesollten bzw. Nichtgesollten im Hinblick auf Games, also digitale Spiele und vor allem deren Mehrspielermodi und, wie sich herausstellte, besonders deren Onlinemehrspielermodus. Denn dieser ist es, den alle Teilnehmer_Innen am meisten spielen, wenn es um die Mehrspielermodi geht. Dabei ging es, wie auch hier in der Auswertung, um die Vorstellungen des Gesollten und Nichtgesollten, die Spieler_Innen betreffen und ihnen entgegengebracht werden. Kurzum: Wie sollten Spieler_Innen sich im (Online-)Mehrspielermodus verhalten?

Befragt wurden die Interviewten auch zu ihren Vorstellungen des Gesollten und Nichtgesollten bezüglich der Produzent_Innen, Distribuent_Innen und politischen Rahmenbedingungen. Doch das soll hier nur kurz und holzschnittartig ausgewertet werden, da es für die hier vorliegende Arbeit weniger von Belang ist und mir eher als kleiner Versuch diene, mich ein wenig an diese Fragen heranzutasten, um für weitere Vorgehen in diesem Bereich schon etwas Erfahrung zu haben. Die Ergebnisse sollen dennoch deshalb dargestellt werden, da sie ein Gesamtbild der erhobenen Daten vermitteln.

Da es in dieser Arbeit um ein Projekt geht, bei dem Schüler_Innen gemeinsam anhand intersubjektiv geteilter Vorstellungen des Gesollten und Nichtgesollten ihr virtuelles Zusammenleben regeln sollen, ist die Auswertung der Antworten die normativen Vorstellungen Spieler_Innen betreffend zielführender. Deshalb liegt in diesem Kapitel und in dieser Arbeit überhaupt der Fokus für die tiefergehende Auswertung nur auf jenen und nicht auf diesen erhobenen Daten.

Die Interviews wurden per Facebook und dessen Chatfunktion durchgeführt. Die Interviewten wussten, dass sie interviewt wurden, weshalb das Interview standardmäßig als „eine

verabredete Zusammenkunft, in der Regel eine direkte Interaktion zwischen zwei Personen, die sich auf der Basis [...] festgelegter Rollenvorgaben als Interviewende und Befragte begegnen“ (Friebertshäuser/Langer 2010, 238) bezeichnet werden kann. Die Interviews und die *Materialanalyse* dienten der „Erhebung und Auswertung von Auskünften und Erzählungen der Befragten“ (ebd.). Die Gründe, die mich dazu bewegten, die Interviews per Facebookchat zu führen, waren die Ersparnis der zeitintensiven Transkription und vor allem die vermutete höhere Bereitschaft ungehemmter zu antworten als von Angesicht zu Angesicht und die höhere Bereitschaft teilzunehmen als es bei persönlichen Interviews bzw. Interviews per Webcam der Fall sein könnte. Auch der geringe Aufwand, der dadurch für die Teilnehmer_Innen einherging – sie mussten sich weder *Skype* noch andere Programme herunterladen – und die (relative) Bekanntheit der Situation schienen mir förderlich für die Erhöhung der Teilnahmebereitschaft. Denn, da alle Teilnehmer_Innen Facebook hatten, lag die Vermutung nahe, dass sie es gewohnt sind, mit anderen Personen zu chatten, was von einer klassischen Interviewsituation wohl nicht behauptet werden kann. Die Teilnehmer_Innen wurden anonymisiert. Sie werden, wenn sie zitiert oder genannt werden, anhand ihrer Initialen unterschieden.

Die Interviewanfragen wurden in drei größeren Facebookgruppen gepostet. Zwei davon waren *minecraft*-spezifische Gruppen, da ich mir dort vor allem einen Fokus der Teilnehmer_Innen auf *Minecraft* und die spezifischen medienethischen Problematiken mit und in dem Spiel erhofft habe. Da sich dort aber keine Spielerinnen meldeten, stellte ich die Anfrage noch in die Gruppe der Student_Innen der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Dort meldeten sich die drei Teilnehmer_Innen, von denen ich bis zu diesem Zeitpunkt lediglich eine Person persönlich kannte. Da *Minecraft*-Spielerinnen auch dort nicht stark vertreten waren, öffnete ich die Anfrage auch für Spielerinnen, die *Minecraft* nicht spielen. Das erklärt, dass nur eine der drei Teilnehmerinnen *Minecraft* spielte, während die anderen es nicht taten, das Spiel aber dennoch immerhin kannten.

Der Interviewleitfaden, der zur Orientierung diente, findet sich als *Anhang 1* in 10. Anhang. Er entstand aus meinen medienethischen Überlegungen und Kategorien im Bezug auf digitale Spiele und ist auch an das in 5.3.3 Dargestellte angelehnt. Ein problemzentriertes Interview (vgl. Keuneke 2005, 259f.) wurde gewählt, da so gewährleistet werden konnte, dass die Interviewteilnehmer_Innen relativ frei erzählen konnten. Gleichzeitig sollte so – zur besseren Vergleichbarkeit – gewährleistet werden, dass die Interviews nicht völlig unstrukturiert sind. So sollte sichergestellt werden, dass die Kategorien, die ich den Vorstellungen des Gesollten

und Nichtgestollten in digitalen Spielen betreffend angedacht hatte, eingebracht und befragt würden, das Ganze aber auch offen für neue, durch die Interviewteilnehmer_Innen eingebrachte Kategorien sein konnte (vgl. ebd., 260).

Ausgewertet wurde in Anlehnung an die *qualitative Inhaltsanalyse* von Mayring (vgl. 2003). Genauer, die *strukturierende Inhaltsanalyse*, die, wie die qualitative Inhaltsanalyse, einer mehrschrittigen Logik folgt (vgl. Mayring 2010, 65), jedoch, dass sie bei der *Analysemethode* auf die *Strukturierung* festgelegt ist und nicht auf die *Explikation* oder *Zusammenfassung*.

Bei der *strukturierenden Inhaltsanalyse* wird zunächst aus der *Materialmenge* eine Auswahl getroffen, was hier dadurch geschehn ist, dass sich auf die Antworten, die das Gesollte und Nichtgesollte die Spieler_Innen betreffend, beschränkt oder zumindest darauf fokussiert wurde. Die *Entstehungssituation* des Materials wurde teilweise schon beschrieben. Die Interviews wurden per Facebookchat geführt und zwar zu verschiedenen Tageszeiten. Sie dauerten meist 90 – 120 Minuten. Zu den *formalen Charakteristika des Materials* ist zu sagen, dass es sich um von *Emoticons*, *Profilbildern* und *Facebooknamen* gereinigte Kopien der Facebookchatverläufe handelt, die in Größe und Schriftart dem Gesamtbild der Arbeit angepasst wurden. Sie sind in *Anhang 2* zu finden.

Da sich die Fragestellung des Interviews aus den in Kapitel 3 und 5, genau 5.3.3 und 5.3.4 dargelegten theoretischen Überlegungen ergab – Was sind die Vorstellungen des Gesollten und Nichtgesollten im Hinblick auf digitale (Mehrspieler-)Spiele? – wird hier auf eine weitere Darstellung der *theoretischen Differenzierung der Fragestellung* und der Theoriebasis der selbigen verzichtet. Es soll lediglich noch einmal erwähnt werden, dass sie deshalb erfragt wurde, da medienethisches Vorgehen nicht nur gemäß des *Top-Down*-, sondern auch gemäß des *Bottom-Up-Prozesses* stattfinden sollte und die Erhebung der tatsächlichen normativen Vorstellung dafür notwendig ist. Da es in dieser Arbeit um ein Projekt geht, bei dem die Schüler_Innen als Spieler_Innen miteinander das normative Gefüge ihrer geteilten virtuellen Welt bestimmten sollen, soll es hier hauptsächlich um die normativen Vorstellungen gehen, die Spieler_Innen Spieler_Innen entgegenbringen und nicht um die, die Spieler_Innen anderen möglichen Verantwortungsinstanzen digitale Spiele gegenüber haben.

Als *Analyseeinheiten* wurden Kategorien gebildet. Sie sollen eine Vergleichbarkeit des Gesagten ermöglichen und die Interviews strukturieren. „Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 2003, 58).

Die Kategorien des Nichtgesollten, anhand denen das Material analysiert werden sollte, sind: der *Diebstahl*, wozu das nichtwillentliche Entwenden von virtuellen Gegenständen oder deren unlautere Aneignung gezählt wurde. Die *Zerstörung*, zu der das Zerstören von virtuellem Besitz, z.B. Gegenstände oder Gebäude, gehört. Das *Cheaten*, das sowohl das Eingeben im Spiel eingebauter Passwörter oder Cheatismöglichkeiten als auch die Nutzung von Cheatprogrammen wie *Hacks* einschließt. Die *Beleidigung*, wozu das Herabwürdigung durch – geschriebene oder gesprochene – Worte gehört, aber auch das Erniedrigen anderer Spieler_Innen. Weiter die Einstellung zu *Pay2Win*-Modellen. Dies ist eigentlich eine abwertende Bezeichnung für ein Vorgehen in einem digitalen Spiel, wird hier aber als Bezeichnung für eine Kategorie von Spielen verwendet. Bei diesen handelt es sich um sogenannte *Free2Play*-Titel, also digitale Spiele, die man sich kostenlos herunterladen, bei denen man aber Inhalte, die man freispielen kann, ebenfalls mit realem Geld erkaufen kann, sodass man sich den mitunter langwierigen Freispielprozess spart und anderen Spieler_Innen gegenüber einen Vorteil hat. Dadurch kann es sein, dass Spieler_Innen nicht mehr (nur) aufgrund ihrer Fähigkeiten anderen überlegen sind, sondern weil sie bereit sind, reale Geldressourcen für virtuellen, ihren Avatar verbessernden *Content* auszugeben. Andere Kategorien sind *Ausnahmen* bezüglich des Nichtgesollten und solche, die das Gesollte betreffen. Zu ersterem gehört die Frage, ob Fehlverhalten, wie in 5.3.3 vermutet wurde, dann in Ordnung sind, wenn sie erstens im Einzelspielermodus keine realen Personen treffen, zweitens im Mehrspielermodus von allen gemeinsam als gesollt herausgestellt werden oder drittens schlicht und einfach zu den Regeln gehören. Hier geht es beispielsweise um Fragen nach dem Erlaubtsein von Cheats im Einzelspieler- oder Mehrspielermodus, wenn alle Betroffenen zustimmen. Es kann aber auch um die Frage gehen, ob Zerstören und Diebstahl dann in Ordnung sind, wenn es zu den Regeln des Spiels gehört. Zum Beispiel dann, wenn man *Capture the Flag* spielt und die Flagge des anderen Teams stehlen und in sein eigenes Lager bringen muss oder, wenn es das Ziel eines Strategiespiels ist, das andere Lager zu zerstören.

Zu den Kategorien des Gesollten gehören *Fairness*, was beispielsweise einschließen kann, nicht übermächtige oder unbalancierte Waffen einzusetzen. Dazu gehört der *respektvolle Umgang*, wozu das Freundlich-sein und das Nichtbeleidigen gehören. Die *Fähigkeit im Team zu spielen* ist ebenfalls eine Kategorie. Dazu gehört sowohl die Fähigkeit, gut spielen zu können als auch die Bereitschaft, das, was gemeinsam erarbeitet wurde, auch gemeinsam zu ernten. Etwa gefundene Gegenstände zu teilen. Die *Ermöglichung von Spielspaß für alle Spieler_Innen* bedeutet, dass so gespielt wird, dass man seinen Spaß nicht auf Kosten anderer

hat – zumindest nicht, wenn dies nicht innerhalb der Regeln geschieht. *Hilfsbereitschaft*, also, die Bereitschaft, anderen Spieler_Innen in spielerischer Not oder, weil sie Anfänger sind bzw. etwas nicht wissen oder können, zu helfen; das *Verhalten gemäß der Goldenen Regel*, also so zu handeln, wie man selbst behandelt werden möchte, und letztlich die Vorstellung, dass das *Richtige das ist, was die Betroffenen miteinander ausgemacht haben*, also die Vorstellung, dass der Konsens die Verhaltensweisen zu Richtigen macht und sie nicht *an sich* falsch sind, sind ebenfalls Kategorien, nach denen analysiert wurde.

Bevor es zur *Materialanalyse* geht, sollen kurz und weniger strukturiert die Ergebnisse der Analyse der anderen Fragen vorgestellt werden. Diese dienen dazu, ein gewisses Gesamtbild der Befragten abzubilden. Im Anschluss daran findet sich eine Übersichtstabelle (Abbildung 4) mit den zugeordneten Angaben der einzelnen befragten Personen.

Der Erhebungsteil, in welchem es um die Personen, ihr soziales Umfeld, ihre Spielsozialisation und ihr Spielverhalten ging – also bei der Auswertung der Antworten auf die ersten zehn Fragen – zeigte sich, dass die Teilnehmer_Innen zwischen 15 und 30 Jahren alt waren. Das Durchschnittsalter war 22 Jahre. Die drei Teilnehmerinnen waren Studentinnen. Bei den Teilnehmern handelte es sich um drei Schüler, einen geringfügig Beschäftigten bei einem Discounter und einen Softwareentwickler. Vier Teilnehmer_Innen kamen aus Baden-Württemberg sowie zwei aus Nordrhein-Westfalen, einer aus Sachsen-Anhalt und einer aus Niedersachsen. Keiner der befragten hatte arbeitslose Eltern oder Eltern in prekären Arbeitsverhältnissen – zumindest nicht offensichtlich, beispielsweise in Leiharbeitsverhältnissen. Auch die Geschwister der Befragten waren, bis auf eine Ausnahme, weder arbeitslos noch prekär angestellt – jedoch muss wieder eingeschränkt werden: nicht offensichtlich. Die Berufe der selbigen waren mannigfaltig und reichten vom Elektriker und der Altenpflegerin bis zur Lehrerin bzw. zum Lehrer. Die Interviewteilnehmer_Innen fingen durchschnittlich mit sieben Jahren das Spielen digitaler Spiele an, wobei die einzelnen Antworten von fünf bis dreizehn Jahren reichten. Das fünfte Lebensjahr als Einstiegsalter wurde vier Mal angegeben, das sechste, achte, zehnte Lebensjahr dreizehnte Lebensjahr jeweils ein Mal.

Bei der Aufzählung der drei Lieblingsspiele war *Minecraft* sechs Mal unter den ersten drei Nennungen, jedoch auf unterschiedlichen Positionen. Zwei Teilnehmerinnen gaben an, eigentlich kein Lieblingsspiel zu haben. Sie zählten dann auf, was sie am häufigsten spielten. Alle Teilnehmer_Innen gaben an, hauptsächlich mit dem PC zu spielen. Andere Plattformen wurden zwar größtenteils auch genutzt, doch nicht so stark wie der PC. Die Interviewteilnehmer_Innen spielten durchschnittlich 5,6 Tage die Woche digitale Spiele,

wobei sie pro Spieltag durchschnittlich 2,75 Stunden spielten. Die Antworten bei der Häufigkeit reichten von zwei Mal die Woche bis jeden Tag der Woche. Die Antworten bei der Länge befanden sich in einem Spektrum von mehr als einer bis sieben Stunden am Tag. Alle spielten im Einzelspielermodus und im Onlinemehrspielermodus. Eher weniger im Koop-, LAN- oder Splitscreenmodus. Um genau zu sein, nannten nur zwei Teilnehmerinnen den Koop-, LAN- oder Splitscreenmodus. Bis auf eine Teilnehmerin, die am häufigsten im Einzelspielermodus spielte, spielten alle anderen Teilnehmer_Innen vor allem im Onlinemehrspielermodus. Dort verbrachten sie auch die meiste Spielzeit. Erstaunlich war für mich, dass die Interviewteilnehmer_Innen trotz der teils unterschiedlichen Antworten auf diese Fragen bei der Frage nach dem Gesollten und Nichtgesollten in Mehrspielerspielen die Spieler_Innen betreffend sehr ähnliche Antworten gaben. Diese sollen nach der Folgenden Tabelle (Abbildung 4) genauer vorgestellt werden. Vor einer kurzen Zusammenfassung des selbigen am Ende des Kapitels, findet sich dann noch eine kurze und nicht systematische Darstellung – im Sinne Mayrings – dessen, was die Teilnehmer_Innen auf die Fragen 12 – 15 antworteten.

Die einzelnen Personen mit personenbezogenen Daten (Abbildung 4)

JR	Männlich, 15 Jahre, Schüler, Sachsen-Anhalt, spielt seit 5. Lebensjahr digitale Spiele, hauptsächlich PC, besitzt PC, Playstation 2, Nintendo DS, Nintendo 3DS, Nintendo 64, Nintendo Wii, spielt jeden Tag ca. 7 Stunden, spielt Einzelspieler- und Onlinemehrspielermodus, spielt hauptsächlich im Onlinemehrspielermodus
CH	Männlich, 28 Jahre, geringfügig beschäftigt, Baden-Württemberg, spielt seit 5. Lebensjahr digitale Spiele, hauptsächlich PC, besitzt PC, Playstation 3, spielt 2 – 3 Mal die Woche ca. 2 – 3 Stunden, spielt Einzelspieler- und Onlinemehrspielermodus, spielt hauptsächlich im Onlinemehrspielermodus
MB	Männlich, 18 Jahre, Schüler, Nordrhein-Westfalen, spielt seit 13. Lebensjahr digitale Spiele, hauptsächlich PC, besitzt PC und Konsolen, spielt jeden Tag ca. 2 – 3 Stunden, spielt Einzelspieler- und Onlinemehrspielermodus, spielt hauptsächlich im Onlinemehrspielermodus
KH	Männlich, 23 Jahre, Softwareentwickler, Niedersachsen, spielt seit 5. Lebensjahr digitale Spiele, nur PC, spielt jeden Tag ca. 2 – 3 Stunden, spielt Einzelspieler- und Onlinemehrspielermodus, spielt hauptsächlich im Onlinemehrspielermodus
CD	Weiblich, 22 Jahre, Studentin, Baden-Württemberg, spielt seit 8. Lebensjahr digitale Spiele, hauptsächlich PC und Smartphone, besitzt PC, Playstation 2, GameBoy Colour, Nintendo DS, Nintendo Wii, spielt 5 Mal die Woche ca. eine Stunde, spielt Einzelspieler- und Onlinemehrspielermodus, spielt hauptsächlich im Onlinemehrspielermodus
JK	Weiblich, 23 Jahre, Studentin, Baden-Württemberg, spielt seit 5. Lebensjahr digitale Spiele, hauptsächlich PC und Nintendo DS, besitzt PC und Nintendo DS, spielt mehr als 3 Mal die Woche ca. 2 Stunden, spielt Einzelspieler-, Koop-, Splitscreen und Onlinemehrspielermodus, spielt hauptsächlich im Einzelspieler- und Koopmodus

DR	Männlich, 17 Jahre, Schüler, Nordrhein-Westfalen, spielt seit 6. Lebensjahr digitale Spiele, hauptsächlich PC, besitzt PC und Xbox 360, spielt jeden Tag ca. 3 – 4 Stunden, spielt Einzelspieler- und Onlinemehrspielermodus, spielt hauptsächlich im Onlinemehrspielermodus
JM	Weiblich, 30 Jahre, Studentin, Baden-Württemberg, spielt seit 10. Lebensjahr digitale Spiele, hauptsächlich PC, besitzt PC, Nintendo 64, Xbox 360, Super Nintendo Entertainment System (SNES), spielt 6 – 7 Mal die Woche mehr als eine Stunden, spielt Einzelspieler-, Koop-, Splitscreen und Onlinemehrspielermodus, spielt hauptsächlich im Onlinemehrspieler- und Koopmodus

Die Auswertungsergebnisse der Antworten auf die Frage nach dem gesollten und nichtgesollten Verhalten von Spieler_Innen im Mehrspielermodus decken sich größtenteils mit dem, was in der Tabelle in 5.3.3 dargestellt wurde. Außerdem sind die Befragten untereinander derselben Meinung – zumindest was das Nichtgesollte von Spieler_Innen angeht. Die Ergebnisse sollen in einer Übersichtstabelle vorgestellt werden (Abbildung 5). Danach sollen die einzelnen Zitate, die *Segmente*, die den Kategorien – *Codes* – zugeordnet wurden, angeführt werden (Abbildung 6). Die Initialen am oberen Ende der Tabellen weisen auf das *Dokument* hin, aus dem die *Segmente* entnommen sind (die Interviews befinden sich in *Anhang 2 - Interviews*).

Ist das Feld grün markiert, so verweist dies darauf, dass man es laut Meinung der befragten Person tun sollte oder darf. Ist es rot, so heißt das, dass man es aus der Sicht der befragten Person nicht tun sollte. Gelb bedeutet, dass man es persönlich nicht gut, aber in Ordnung findet, wenn es jemand tut bzw. es nicht gut, aber auch nicht falsch im Sinne einer schlechten Handlung findet. Ist ein Kasten weiß, so wird damit ausgedrückt, dass es entweder nicht befragt wurde oder keine eindeutige Positionierung stattfand. Wie beschrieben, geht es um das geforderte und als falsch empfundene Verhalten von Spieler_Innen im Mehrspielermodus.

Tabelle zum gesollten und nichtgesollten Verhalten von Spieler_Innen im Mehrspielermodus (Abbildung 5)

Wie sollten sich Spieler_Innen verhalten?	JR (m)	CH (m)	MB (m)	KH (m)	CD (w)	JK (w)	DR (m)	JM (w)
Beleidigung								
Zerstörung								
Diebstahl								
Cheaten								
Pay2Win								
Ausnahme 1: Nichtgesolltes darf im Einzelspieler getätigt werden								
Ausnahme 2: Nichtgesolltes darf im Mehrspieler getätigt werden, wenn alle Betroffenen einverstanden sind								
Ausnahme 3: Wenn es, z.B. Klauen oder Zerstören, Teil der Spielregel ist								
Fairness								
Respektvoller Umgang								
Teamfähigkeit besitzen								
Spielspaß aller fördern								
Hilfsbereitschaft besitzen								
Verhalten gemäß der Goldenen Regel								
Richtig ist, was die Betroffenen miteinander ausgemacht haben								

Tabellen mit den Antworten der Interviewten (Abbildung 6)

Dokument: JR	
<i>Code</i>	<i>Segment</i>
Diebstahl	
Zerstörung	Ja, wobei es auch auf den meisten Servern ein Backupsystem gibt, wodurch es den "Griefern" schwerer gemacht wird
Cheaten	Ich finde, dass Leute, die in Mehrspielerspielen cheaten, nichts besseres zu tun haben, als den Spaß zu verderben.
Beleidigung	zum Beispiel ein Spieler einen anderen beleidigt, schadet es der einen Person, wenn sie dies nicht mehr als Spaß empfinden kann
Pay2Win	Es ist meist deren Entscheidung, ob sie es kaufen, oder nicht. das pay-to-win System ist ja meist in Kostenlosen Spielen vorhanden, wodurch die Spieleentwickler profitieren können
Ausnahmen	Cheaten im Einzelspieler: Ja, dort ist es ja jedem selbst überlassen, ob er sich den Spaß selber verdirbt
Fairness	
Respektvoller Umgang	Ja, das habe ich gemeint
Teamfähigkeit	
Ermöglichung von Spielspaß für alle	Meiner Meinung nach, sollte man sich in einem Mehrspielerspiel so verhalten, dass jeder Spieler Spaß empfängt
Hilfsbereitschaft	
Verhalten gemäß der Goldenen Regel	
das Richtige das ist, was die Betroffenen miteinander ausgemacht haben	

Dokument: CH	
<i>Code</i>	<i>Segment</i>
Diebstahl	seine items klaue
Zerstörung	Sachen mutwillig zerstöre an denen der andere lange gearbeitet hat komplizierte komplizierte Konstruktion sprengen wäre zu viel.
Cheatens	Sowas ist ein unfairer Vorteil und somit finde ich es bescheuert und zudem fragwürdig wieso man zu solchen mitteln greift um in einem onlinespiel solche Vorteile haben will.
Beleidigung	
Pay2Win	Pay2win ist für mich reine abzocke. Mehr kann ich dazu glaub ich gar nicht sagen.

	Gerade bei Jugendlichen und Kindern kann es auch ne Schuldenfalle sein, da es die Betreiber wohl nur selten juckt ob die kunden überhaupt zahlungsmündig sind.
Ausnahmen	Da ist natürlich die Frage was für ein cheat benutzt wird. Bei minecraft ist der kreativmodus ja etwa sowas wie cheaten, wenn nur der Administrator das kann. Es kommt immer darauf an wofür es eingesetzt wird. Wenn man wie ich für die Allgemeinheit ne Maschine baut oder jemanden teleportiert um ihm ne weite Strecke zu ersparen ist es voll okay. Man sollte sich nur keine Vorteile erschaffen gegenüber den Mitspielern.
Fairness	Fairness ist mir wichtig
Respektvoller Umgang	
Teamfähigkeit	Egoismus ist bei Aktionen mit mehreren Leuten fehl am Platz.
Ermöglichung von Spielspaß für alle	Man darf nicht vergessen, dass alle Spaß am Spiel haben wollen und den sollte man niemandem nehmen.
Hilfsbereitschaft	
Verhalten gemäß der Goldenen Regel	Man sollte sich erstmal in die Lage versetzen wie man selbst auf gewisse Dinge reagieren würde, wenn sie einem "angetan" werden
das Richtige das ist, was die Betroffenen miteinander ausgemacht haben	

Dokument: MB	
<i>Code</i>	<i>Segment</i>
Diebstahl	Ja das geht in Ordnung
Zerstörung	Ja das geht in Ordnung
Cheatens	Das geht Selbstverständlich nicht
Beleidigung	Flamen
Pay2Win	Die finde ich immer schlecht, es gibt Spiele indem man nur mit pay-to-win gewinnen kann. Aber auch welche wo es schneller geht mit pay-to-win. aber meine spiele sind das nicht.
Ausnahmen	Cheaten: Das liegt im Auge des Betrachters, ich finde es es generell Schlecht Klauen, Beleidigen, Zerstören im Einzelspieler: Ja das geht in Ordnung, sobaldt keine realen menschen davon betroffen sind , ist es Ok
Fairness	
Respektvoller Umgang	
Teamfähigkeit	

Ermöglichung von Spielspaß für alle	Genau, so macht das Spielen auch gemeinsam mehr Spaß
Hilfsbereitschaft	
Verhalten gemäß der Goldenen Regel	
das Richtige das ist, was die Betroffenen miteinander ausgemacht haben	Genau, so macht das Spielen auch gemeinsam mehr Spaß

Dokument: KH	
<i>Code</i>	<i>Segment</i>
Diebstahl	Der Respekt vor Eigentum sollte in einem Spiel nur dann gewahrt werden, wenn man sich entsprechend abgesprochen hat.
Zerstörung	Der Respekt vor Eigentum sollte in einem Spiel nur dann gewahrt werden, wenn man sich entsprechend abgesprochen hat.
Cheaten	Durch Hacken kann man zwar gewinnen, dies ist im Spiel selber allerdings nicht vorgesehen.
Beleidigung	
Pay2Win	Nichts. Pay2Win kann man als einen Cheat ansehen, dessen Nutzung jeder Spieler zugestimmt hat, dadurch dass er das Spiel spielt und die AGBs akzeptiert (radikal ausgedrückt). Aber, da nicht jedem der Vorteil nutzbar gemacht wird, da es auch ärmere Spieler gibt, ist es ein Ungleichgewicht, welches nicht mehr im Sinne eines Spiels ist
Ausnahmen	Zerstören, Diebstahl: Der Respekt vor Eigentum sollte in einem Spiel nur dann gewahrt werden, wenn man sich entsprechend abgesprochen hat. Cheaten: Ja, denn davon hat niemand einen Nachteil
Fairness	
Respektvoller Umgang	respekt respektm Respekt vor Eigentum
Teamfähigkeit	Man sollte das Spiel auf Grund seines Ziels spielen, wenn man das Ziel also eher erreicht indem man seinen Teamkollegen ein Bein stellt (Friendly Fire), dann wäre das in Ordnung. (Beispiel: Der Mitspieler ist im Shooter immer so laut, dass er das ganze Team verrät und man so ohne ihn die Runde gewinnen würde, daher ist es fair, ihn am Anfang auszuschalten um das Ziel (das Gewinnen),
Ermöglichung von Spielspaß für alle	
Hilfsbereitschaft	
Verhalten gemäß der Goldenen Regel	

das Richtige das ist, was die Betroffenen miteinander ausgemacht haben	<p>Cheaten sowie Hacks sind in Ordnung, solange es allgemein auf dem Server Abgesprochen ist</p> <p>Es ist alles erlaubt, was ein Betroffener nicht ablehnt</p>
---	---

Dokument: CD	
<i>Code</i>	<i>Segment</i>
Diebstahl	Was sollte ich schon davon halten? Wollen wir es im 'realen' Leben, dass uns Dinge geklaut werden?! Nein! Wieso sollte man sowas dann online gutheißen?!
Zerstörung	ja genau
Cheaten	Genau dasselbe. Wenn manche meinen cheaten zu müssen, dann sollen sie dazu stehen und andere nicht verurteilen, wenn die dasselbe tun
Beleidigung	Was ich auch nicht in Ordnung finde ist Leute aufs Übelste zu beschimpfen
Pay2Win	Wobei wie gesagt andererseits wollen die Spielmacher auch Geld mit ihrem Spiel verdienen und im Prinzip wissen die Spieler ja, dass wenn sie Geld investieren (würden), kommen sie eher zum Ziel.
Ausnahmen	Cheaten: Im Einzelspielermodus stört man durch cheaten keine anderen Spieler. Somit wäre es quasi das kleinere Übel. Aber das muss jeder mit sich selbst ausmachen.
Fairness	ja genau
Respektvoller Umgang	Ich erwarte von mir und ebenso von allen anderen, sich respektvoll zu verhalten
Teamfähigkeit	
Ermöglichung von Spielspaß für alle	ja genau
Hilfsbereitschaft	ja genau
Verhalten gemäß der Goldenen Regel	
das Richtige das ist, was die Betroffenen miteinander ausgemacht haben	ja genau

Dokument: JK	
<i>Code</i>	<i>Segment</i>
Diebstahl	Klauen, Erfahrungspunkte wegschnappen
Zerstörung	das man nicht griefen sollte, Gebäude zerstören
Cheaten	im Mehrspielermodus ein absolutes No-Go
Beleidigung	Passt alles!
Pay2Win	Ich hasse pay2win. Wenn man schon ein free2play game macht dann bitte ohne das

	sich die, die Geld haben, Waffen und das "besser sein" erkaufen könne, dann doch bitte gleich komplett mit bezahlen.
Ausnahmen	Cheaten im Einzelspieler: In Sims ist das okay Cheaten im Mehrspieler: Wenn alle damit einverstanden sind, warum nicht, dann ist es ja wieder fair Wenn es zum Spielmodus gehört: Wenn alle damit einverstanden sind, warum nicht, dann ist es ja wieder fair
Fairness	Passt alles!
Respektvoller Umgang	Freundlich sein
Teamfähigkeit	Letztendlich ist es ja ein Teamspiel, doch selten habe ich mal wirklich ein gutes Teamspiel gehabt, vorallem wenn ich mit random Leuten zusammengespielt habe (also nicht premade
Ermöglichung von Spielspaß für alle	
Hilfsbereitschaft	in dem Fall sollte man helfen
Verhalten gemäß der Goldenen Regel	das Verhalten an der Tag legen, das man sich selber von anderen Wunsch
das Richtige das ist, was die Betroffenen miteinander ausgemacht haben	Wenn alle damit einverstanden sind, warum nicht, dann ist es ja wieder fair

Dokument: DR	
<i>Code</i>	<i>Segment</i>
Diebstahl	ebenso wie Diebstahl
Zerstörung	bei Minecraft zum Beispiel anderen die Häuser zerstören etc
Cheaten	Ich hasse das Cheaten, so zerstört man sich den Spielspaß
Beleidigung	Beleidigungen und Trolling kann ich nicht tolerieren
Pay2Win	naja eher nicht
Ausnahmen	Cheaten im Einzelspieler: naja find ich auch kacke Cheaten im Mehrspieler, wenn alle zustimmen: trotzdem nicht gut .-. Wenn es zum Spielmodus gehört: Ja
Bestrafen	
Fairness	
Respektvoller Umgang	zum Beispiel respektvoll miteinander umgehen
Teamfähigkeit	
Ermöglichung von Spielspaß für alle	PM: spielerinnen und spieler sollten das machen, was allgemein für richtig in digitalen spielen anerkannt ist:

	DR: Ja
Hilfsbereitschaft	
Verhalten gemäß der Goldenen Regel	
das Richtige das ist, was die Betroffenen miteinander ausgemacht haben.	<p>PM: spielerinnen und spieler sollten das machen, was allgemein für richtig in digitalen spielen anerkannt ist: nicht klauen, nichts zerstören, (außer es gehört zum spiel, z.b. bei capture the flag oder dem ziel der zerstörung der basis des gegenspielers), nicht beleidigen, nicht cheaten, nicht glitchen, nicht op-waffen- und klassen spielen - auch dann eher nicht, wenn alle auf dem server damit einverstanden sind?</p> <p>also, fasst das oben geschriebene deine meinung zusammen?</p> <p>DR: Ja</p>

Dokument: JM	
<i>Code</i>	<i>Segment</i>
Diebstahl	Diebstahl geht nicht. Klauen ist scheiße
Zerstörung	wenn solche Vollpfosten dann das Spiel kaputt machen, indem sie giefen
Cheaten	Ansonsten, tja, bitte nicht. gerade in TEamspielen kann es den Spaß versauen
Beleidigung	flamen, also fertig machen
Pay2Win	<p>Tja, wenn man natürlich ein Pay to win spielt muss man damit rechnen und wenn es einem nicht passt, sollte man ein anderes Spiel spielen. Vielleicht findet man aber auch ne super Waffe, dann darf man sie auch spielen ^^ das sieht dasjenige Spiel dann ja auch vor, oder wie meinst du den Punkt?</p> <p>schwierig ^^ Ich bezahle lieber mehr Geld für ein gutes Spiel ohne zusätzliche Kosten. ich halte nicht viel von diesem Spielmodell, weil eben der REichste gewinnt XD Was nicht heißt, dass ich für Outfits oder Skins nicht gern Geld bezahle. Im Gegenteil, das ist dann meine ARt zu sagen: Danke, dass es kostenlos ist, hier Geld für eure Arbeit. Was natürlich nicht zu pay to win gehört ^^</p>
Ausnahmen	<p>cheaten: Im Einzelspielermodus, ok</p> <p>Das Beleidigen nur, wenn der/diejenige weiß, dass man das nicht mit "richtigen" MEnschen auch machen darf. Das</p>

	schwimmt meiner Meinung nach oft Diebstahl: Wenn sich alle darauf einigen Ja. Flagge klauen ist ok, weil es das Ziel des Spieles ist und ja, zerstörung in Starcraft is ok, weil es darum geht, was vom anderen kaputtzumachen.
Fairness	
Respektvoller Umgang	
Teamfähigkeit	Es ist nichts anderes als der normale Umgang in der Realität. Das sollte man tun und ehrlich gesagt erwarte ich das von meinen Mitspielern, da ich mich auch anstrengte, nicht nur für mich,, sondern auch für andere
Ermöglichung von Spielspaß für alle	
Hilfsbereitschaft	Den Noobies helfen, ich hätte es hilfreich gefunden, wenn man mich anstatt fertiggemacht, geholfen hätte Also, lieber helfen und sich vorallem an die Spielregeln halten ^^
Verhalten gemäß der Goldenen Regel	
das Richtige das ist, was die Betroffenen miteinander ausgemacht haben.	Dann gehört es meiner Meinung nach zum Spiel und ist abgemacht. Daher hat wieder jeder das gleiche Recht dies zu tun und es verletzt keinen. Somit ist das Cheaten zu einem Spielattribut geworden

Die Teilnehmer_Innen der Befragung waren sich, wie ersichtlich ist, zumindest bei der Frage danach, was nicht getan werden sollte, größtenteils einig. Sechs von ihnen meinten, dass Beleidigen eine Verhaltensweise darstelle, die man gegenüber, wie MB es ausgedrückt hat, „realen Menschen“ bzw. deren Avataren nicht tun sollte. Alle waren sich einig, dass das Zerstören von virtuellem Eigentum etwas darstellt, was man nicht tun sollte. Bis auf einen Teilnehmer meinten alle, dass man virtuelle Gegenstände nicht stehlen sollte. Vom Cheaten meinten alle Teilnehmer_Innen, dass man es nicht tun sollte, wobei dies später unter bestimmten Bedingungen mit Ausnahmen versehen wurde. Die, die nicht explizit gegen eine dieser Handlungen waren, hatten keine Antwort im Bezug darauf gegeben bzw. wurden nicht gefragt.

Bei *Pay2Win*-Modellen gingen die Meinungen schon weiter auseinander. Hier war die eine Hälfte der Überzeugung, dass man *Pay2Win*-Modelle nicht spielen oder zumindest nicht finanziell unterstützen sollte, da dort der spielerische Wettkampfgedanke und die Chancengleichheit durch die Möglichkeit der Einbeziehung realer ökonomischer Ressourcen

zerstört würden. Die andere Hälfte war der Ansicht, dass solcherlei Spiele zwar nichts für sie sind, sie aber akzeptieren können, wenn Personen das spielen. JM drückt es so aus: „[W]enn man natürlich ein Pay to win spielt muss man damit rechnen“, dass andere diese Taktik auch einsetzen.

Bei der Frage nach den Ausnahmen für Fehlverhalten gab es vielfältige Antworten. So meinten drei Teilnehmer_Innen, dass im Einzelspielermodus zwar gecheatet werden dürfe, sie es aber nicht machen würden, da es ihnen den Spaß verdirbt. Zwei Teilnehmer_Innen sagten, im Einzelspielermodus dürfe auch beleidigt werden, da dort keine realen Personen getroffen würden. JM schränkte dies jedoch ein. Sie meinte, dass dies nur getan werden dürfe, wenn zwischen Wirklichkeit und virtueller Realität unterschieden werden könne und die Verhaltensweisen, die man gegenüber computergesteuerten Charakteren an den Tag lege, nicht auf den Umgang mit realen Personen bzw. deren Avataren übertrage. Drei Personen stimmten dafür, im Einzelspielermodus cheaten zu dürfen. Lediglich einer – DR – schrieb, man solle dies auch im Einzelspielermodus nicht tun.

Vier Interviewteilnehmer_Innen stimmten darin überein, dass ein Konsens Fehlverhalten zu akzeptablem Verhalten machen könne: Wenn sich alle darauf einigen, dass Cheaten oder das Zerstören von anderen Gebäuden in Ordnung sei, dann wäre es akzeptabel und kein Fehlverhalten mehr. Ein Befragter meinte, dass das nicht getan werden sollte, selbst wenn sich alle Betroffenen darauf einigten.

Vier Spieler_Innen meinten explizit, dass das Zerstören und Klauen dann in Ordnung sei, wenn es zum Spielmodus gehört. Etwa dann, wenn es darum geht, das Lager der anderen Spieler zu vernichten oder das Stehlen bestimmter Gegenstände, um zu gewinnen. Die anderen Teilnehmer_Innen wurden dazu nicht explizit befragt. Dies war der Fall, wenn die Interviewsituation andere Fragen und einen anderen Fokus nahelegte und diese Aspekte und Fragen daher übergangen wurden.

Bei der Frage nach dem Gesollten gab es weniger Einigkeit als bei der Frage nach dem Nichtgesollten. Dies liegt, so meine Vermutung, daran, dass die nichtgesollten Praktiken im alltäglichen Sprachgebrauch und im Sprachgebrauch von Spieler_Innen viel feststehenderen Begriffen zugeordnet als es die gesollten Verhaltensweisen sind. *Cheaten*, *Flamen*, *Beleidigen*, *Feeden*, *Spawntrapping* werden von vielen Spieler_Innen gleich verwendet, während *Fairness*, der *respektvolle Umgang*, *Teamfähigkeit* und so weiter weniger einheitlich verstanden werden. Diese These gälte es selbstverständlich noch zu prüfen. Trotz der

unterschiedlichen Antworten gibt es keinen, der nicht mit einem anderen in mindestens einem Punkt übereinstimmt, was die Möglichkeit der Findung eines Konsenses nahelegt.

Drei Spieler_Innen meinten, man solle sich im (Online-)Mehrspielermodus fair verhalten. Fünf waren der Überzeugung, ein respektvoller Umgang sei wünschenswert. Vier schrieben, man müsse Teamfähigkeit besitzen. Den Spielspaß möglichst *aller* zu fördern, nannten fünf Personen als wünschenswert. Zwei der Befragten waren explizit der Meinung, man solle sich so verhalten, wie man es von anderen einem gegenüber selbst wolle und vier meinten, dass das das Richtige sei, was alle miteinander als das Richtige beschließen. Einer wandte sich explizit gegen diese Vorstellung.

Das Dargestellte deckt sich größtenteils mit dem in 5.3.5 Behandelten und zeigt, dass diese Praktiken nicht nur gemäß des *Top-Down*-, sondern auch gemäß des *Bottom-Up-Modells* als gefordert bzw. verwerflich gelten könnten – mit mehr oder weniger großen Überschneidungen bei einzelnen Kategorien.

Die Auswertung der anderen Fragen soll nun kurz vorgestellt werden. So soll ein ungefähres Gesamtbild der Ergebnisse entstehen, wobei, wie beschrieben, der Fokus des Kapitels und der Arbeit auf den normativen Vorstellungen von Spieler_Innen für Spieler_Innen liegt.

Bei der Frage danach, wie Personen für Fehlverhalten bestraft werden sollten und von wem, sagten fünf der acht Teilnehmer_Innen, dass die Bestrafung zunächst durch die Community und die Administratoren stattfinden sollte. Erst bei besonders schweren Verstößen oder häufigen Wiederholungen soll sich der Support des Spiels, also Personen, die der Publisher oder Entwickler zum Beantworten von technischen Fragen oder Ahnden von Regelverstößen angestellt hat, darum kümmern. KH meinte, dass der normale, nicht-professionelle Bereich von der Community und den Administratoren geregelt werden sollte, während für den professionellen Bereich, z.B. offizielle Turniere oder Pro-Ligen, das Supportteam zuständig sein sollte. MB antwortete, kleinere Verstöße, wie Beleidigungen sollten von der Community und den Administratoren bestraft werden, während Cheaten und Diebstahl vom Supportteam abgestraft werden müssten. Für JK käme es auf das Spiel an: Es gäbe Spiele, in denen sind Administratorenstrafen sinnvoller als Supportteambestrafungen und anders herum.

Die Meinungen über die Art der Bestrafung reichten von temporären über dauerhafte Verweise von Servern, hin zu temporären Sperrungen des Benutzerkontos bis hin zur Löschung desselbigen – wobei letzteres für die, die es nannten, den äußerste Extremfall darstellte. CH und KH wiesen daraufhin, dass Wiedergutmachung für Schäden geleistet

werden könnten. CH sieht die Schuld damit als getilgt an, während KH schrieb, dass neben der Wiedergutmachung des Schadens immer noch eine Strafe zu verbüßen wäre.

Es wurde außerdem zwei Mal darauf hingewiesen, dass nur dann bestraft werden sollte, wenn auch wirklich Beweise für das Fehlverhalten vorlägen.

Bei der Frage danach, was die Entwickler_Innen beachten und nicht tun sollten, gab es unterschiedliche Antworten, die insgesamt das widerspiegeln, was in 5.3.5 dargelegt wurde. Vermehrt wurde auf die freie Spielgestaltung der Entwickler hingewiesen, aber auch auf deren Verantwortung für die Spielinhalte. So war CH der Überzeugung, dass die Spiele der Entwickler_Innen einen weltbildverändernden Einfluss haben können, sodass verfassungsfeindliche Symbole, wie etwa Hakenkreuze, seiner Meinung nach, zwar dargestellt werden dürften, aber eben nur, wenn es sich um ein historisches, nicht den Nationalsozialismus glorifizierendes Spiel handelt. Zwei der drei Teilnehmer_Innen gaben an, dass die Entwickler_Innen bei der Darstellung von Geschlechtern, vor allem dem weiblichen Geschlecht, auf eine differenzierte Darstellung und das Vermeiden von Über- oder Hypersexualisierung achten sollten. DR zufolge sollten verfassungsfeindliche Symbole und Gewalt ab einem gewissen Grad nicht mehr dargestellt werden, da dies das Weltbild der Rezipient_Innen zum Negativen beeinflussen könne.

Als Kriterium für Gewaltdarstellung wurde drei Mal erwähnt, dass man kein genaues Kriterium angeben könne. Es wurde vielmehr betont, dass der Grad der Gewalt dem jeweiligen Szenario und seiner Dramaturgie angemessen sein sollte. So wurde darauf hingewiesen, dass ein Kriegsspiel, bei dem drastische Gewaltdarstellungen herausgenommen worden seien, das falsche Bild erwecken könne: Krieg könnte als wenig schlimm und befürwortenswert angesehen werden. Wie bei Antikriegsfilmen, so die Argumentation, soll gerade die Gewaltdarstellung auf die Fürchterlichkeit des Krieges hinweisen.

Eine gute Story und der *Accountschutz* waren ebenfalls Themen, die mehrfach genannt wurden. *Anticheatsoftware*, die *Erreichbarkeit und die Güte des Supports*, entweder bei technischen Fragen oder bei zu meldenden Regelverstößen, die *Verantwortung der Entwickler_Innen für ein veröffentlichtes Spiel*, beispielsweise das Verbessern von bei der Veröffentlichung übersehenen Fehlern und das Ausgleichen von unfairen Spielelementen durch Aktualisierungen, sogenannte *Fixes* oder *Patches*, waren genannte Forderungen, welche sich mit dem in 5.3.3 Behaupteten vereinen lassen oder es ergänzen.

Bei den Verantwortungen der Distribuent_Innen – seien es Onlinevertriebsplattformen, Onlineversandhändler oder der Einzelhandel – waren sich sieben von acht Teilnehmer_Innen einig, dass strenge Alterskontrolle geboten seien und, wenn es sich um Onlinevertriebsplattformen bzw. Onlineversandhändler handelt geeignete Altersverifikationssysteme zu installieren und etablieren seien. So gaben an, die einfache Angabe des Geburtsdatums sei zu wenig Schutz und andere, das tatsächliche Alter abfragende Mechanismen sollten gegeben sein. Einer war der Meinung, dass die Einschränkung der Zugänglichkeit gemäß dem Alter Unsinn sei und eine Zulassung gemäß formeller Bildungsabschlüsse – wahrscheinlich waren hier eher kognitive Fähigkeiten gemeint – sinnvoller wäre.

Bei den Distribuent_Innen wurden ebenfalls die Forderung nach dem Schutz des Benutzerkontos, aber auch die Forderung nach der Installation von Anticheatsoftware gestellt.

Auch bei dem Gesollten und Nichtgesollten der politischen Rahmenordnungsinstanzen gab es Eingikeiten. Bei den *spielbezogenen Sucht- und Gewaltpräventionsprogrammen* waren sich die Teilnehmer_Innen zu 7/8 einig, dass solcherlei Programme sinnvoll seien und gefördert werden sollten. Die Spieler_Innen sollen lernen, wie digitale Spiele rezipiert werden können und dargestellte Wertvorstellungen gleichzeitig nicht un- oder schlecht reflektiert in ihre realweltlichen Handlungen übernehmen. Der andere Teilnehmer meinte, dass die Gewalt nicht durch die Spiele ausgelöst werde, sondern das Spielen der selbigen vielmehr ein Sympton eines bereits vorhandenen Gewaltpotentials sein kann. Dieses gelte es zu senken und nicht das, das durch Spiele hervorgerufen werden könnte. Deshalb hielt er Programme, die Spieler_Innen helfen sollen, mit digitalen Spielen und deren Wirkungen umgehen zu können, für weniger sinnvoll als Programme, die die generelle Gewaltbereitschaft der Individuen senken sollen.

Eine Zensur von staatlicher Seite bzw. eine Selbstbeschneidung der Spiele durch die Entwickler, um den USK-Vorgaben zu entsprechen, wurde größtenteils abgelehnt. Vielmehr wurde mehrheitlich für eine Erhöhung der Altersbeschränkungen plädiert bzw. dafür, die vorhandenen Altersfreigaben konsequenter durchzusetzen. Die Spieler_Innen wollten ihre Spiele also eher ungeschnitten, dafür gerne mit höheren Hürden der Zugänglichkeit. Kombiniert mit der Forderung nach der Förderung der Fähigkeit, mit problematischen Spieleinhalten umgehen zu können, lässt sich behaupten, dass die Teilnehmer_Innen der Meinung sind, dass es keinen besseren Jugendschutz als die Kompetenz der Rezipient_Innen und deren kompetenzen Umgang mit Medien und Medieninhalten gibt.

Es gab jedoch Stimmen, wie etwa DR, welcher befürwortete, sowohl Gewaltdarstellungen als auch die Darstellung verfassungsfeindlicher Symbole von politischen Instanzen einzuschränken, da er nicht an die Kompetenzen aller Rezipient_Innen glaubte. Zwei Teilnehmer_Innen forderten mehr Aufklärung für und Verantwortung von den Eltern. Diese seien ebenfalls für den Medienkonsum ihrer Kinder und den reflektierten Umgang derselbigen verantwortlich.

Dies soll jedoch nur einen kurzen Überblick über die übrigen Daten geben. Dabei ist erkennbar, dass sich auch hier einige Überschneidungen mit dem in 5.3.3. Postulierten finden. Genauere Auswertungen und vor allem weitere Forschungen wären allerdings noch zu leisten.

Die Ergebnisse der Auswertung der Antworten zu der Frage nach den normativen Vorstellungen und Forderungen der Spieler_Innen gegenüber Spieler_Innen zeigte, dass das, was gemäß dem *Top-Down-Modell* als das Richtige in digitalen (Mehrspieler-)Spielen ausgewiesen wurde, auch gemäß des *Top-Down-Modells* als das Richtige gelten kann – wenn jedoch zunächst nur für eine relativ kleinen Gruppe von Personen. Weitere, vor allem Forschungen mit größeren Teilnehmer_Innenzahlen wären noch durchzuführen.

Es zeigte sich ebenfalls, dass ein Konsens gemäß dessen, was in digitalen (Mehrspieler-)Spielen sein sollte und was nicht, möglich ist. Denn gerade bei dem, was nicht sein sollte, waren die Teilnehmer_Innen der gleichen Meinung. Dies ist besonders für Kapitel 8, in dem es um die Gestaltung des Projekts geht, wichtig. Denn dort sollen die Schüler_Innen ein gemeinsames Regelwerk für ihr virtuelles Zusammenleben herausarbeiten.

Bei den Interviews zeigte sich die Schwierigkeit, dass einige Interviewteilmnehmer_Innen, da sie wussten, dass ich ebenfalls digitale Spiele spiele, zunächst wenig explizierten. Sie gaben oft an, dass man sich den Regeln gemäß verhalten solle oder so, dass alle Spaß beim Spielen haben, ohne zu explizieren, was dazu gehört bzw. was dem entgegensteht. So war ich – trotz Nachfrage – öfters gezwungen verschiedenste mögliche Antworten, also Kategorien vorzugeben, während die Interviewten sie einfach nur bejahten oder verneinten. Man könnte sich hier also fragen, inwiefern manche der Teilnehmer_Innen ihre eigenen Kategorien einbringen konnten. Auch die Zusammenfassungen, die ich den Interviewteilmnehmer_Innen aus ihren Antworten schrieb und zur Korrektur vorlegte, um zu wissen, ob ich sie recht verstanden hatte, wurden meist mit einem simplen ‚ja‘ abgesegnet, ohne dass ich genau wissen konnte, ob sie den kleinen Text auch wirklich genau gelesen oder nur überflogen hatten. So kann es sein, dass ich den Teilnehmer_Innen Worte in den Mund gelegt habe, die

sie so nicht geschrieben hatten. Ich denke dennoch, dass die Ergebnisse die Meinungen der Teilnehmer_Innen widerspiegeln. Weitere Arbeiten, in denen der Hauptfokus auf solcherlei Untersuchungen liegt und nicht auf der Gestaltung eines sich *Minecraft* zu nutze machenden Projekts wären jedoch in jedem Fall noch zu leisten. Dort könnte die hier dargestellte vorläufigen Ergebnisse bestätigt oder korrigiert werden. Die Erhebung soll deshalb auch als kleine Orientierung für weitere Forschungsarbeiten zählen.

5.4 Minecraft

5.4.1 Was ist Minecraft?

Minecraft is a game about breaking and placing blocks.

- www.minecraft.net

Das ab 2009 entwickelte und während der Entwicklung zugänglich gemachte digitale Spiel *Minecraft* wurde 2011 – nachdem die Alpha- und Beta-Phase²⁸ abgeschlossen waren und entsprechende Veränderungen seit der ersten Version stattgefunden hatten – offiziell für den PC veröffentlicht. Die Veröffentlichung für Konsolen startete ab 2012²⁹. Bis heute wurde *Minecraft* alleine für den PC oder Mac über 22 Millionen Mal verkauft³⁰.

Nach den oben (5.3.2) aufgeführten Genreeinteilungen kann *Minecraft* als Einzel-, wie auch Mehrspielerspiel, das sowohl aus der First-, wie auch Third-Person-Perspektive gespielt werden kann, bezeichnet werden. Es handelt sich bei ihm um ein Open-World- oder Sandbox-Spiel mit Rollenspielelementen, das – je nach Spielmodi oder -modifikation – (Ego-)Shooter-Elemente beinhalten kann. Die Grafik des Spiels ist sehr einfach gehalten und liegt weit unter dem heute grafisch Möglichen. Durch das Herunterladen und Installieren bestimmter Grafikmodifikationen lässt sich diese jedoch in Richtung des heutigen Standards bringen.

Minecraft wird auf der eigenen Internetseite folgendermaßen beschrieben: „Minecraft is a game about breaking and placing blocks“³¹. Dies hat sich im Laufe des Seins des Spiels auf dem Markt verändert und erweitert, doch das Grundprinzip ist das gleiche. Man startet in

²⁸ Bei den Alpha- und Betaphasen eines digitalen Spieles handelt es sich um verschiedene Entwicklungsphasen und damit einhergehende -stufen und -versionen eines digitalen Spiels: man spricht dabei von Alpha- und Betaversionen. Bei der Alphaversion handelt es sich um ein Programm, das „nach der Entwicklungsphase weitgehend lauffähig“ ist, dem aber „noch einige wichtigen Programmteile [fehlen]“ (Prevezanos 2011, 45). Unter der Betaversion versteht man „ein lauffähiges, aber noch nicht vollständiges oder mit Bugs (Fehlern) behaftetes Programm“ (ebd., 103).

²⁹ www.minecraft.net/game [Zugriff am 26.02.2016]

³⁰ www.minecraft.net [Zugriff am 26.02.2016]

³¹ www.minecraft.net [Zugriff am 26.02.2016]

einer zufällig generierten Welt, die aus quadratischen Blöcken, die verschiedene Elemente darstellen, zusammengesetzt ist. Die Spieler_Innen starten mit einem einfachen Werkzeug, mit dem sie bestimmte Materialien abbauen können. Diese Materialien können dann entweder dazu genutzt werden, um etwas damit zu bauen oder man kombiniert sie zu neuen Materialien oder sogar Gegenständen – man spricht hier vom sogenannten *Crafting*. Das Herstellen von Werkzeugen, wie etwa hölzernen Spitzhacken, ermöglicht immer weitere Abbaumöglichkeiten, sodass Blöcke, die vorher nicht zu bearbeiten waren, weil die Werkzeuge fehlten, nach und nach abgebaut werden können. Mit diesen können dann wiederum neue Materialien und Werkzeuge hergestellt werden, die wiederum weitere Abbaumöglichkeiten eröffnen und so weiter. Da es in *Minecraft* sowohl computergesteuerte Gegner (Zombies, Spinnen etc.) als auch feindselige Spieler_Innen gibt, kann man sich auch Waffen und Rüstungen bauen, die, wie die Werkzeuge, besser sind, wenn sie aus schwieriger oder mit höheren Werkzeugen abzubauenen Materialien hergestellt werden.

Neben feindseligen computergesteuerten Figuren gibt es noch freundliche oder zumindest neutrale computergesteuerte Spielfiguren. Zu ersteren zählen andere Personen, die in Dörfern oder ähnlichem zusammenleben. Mit ihnen kann man Handel treiben. Daneben gibt es noch Tiere, die zur Nahrungsbeschaffung getötet werden können, wie etwa Schafe oder Schweine. Man kann sich allerdings auch von pflanzlichen Produkten ernähren, wenn man diese entweder sammelt oder, weil man bewusst Felder angelegt hat, erntet.

Das Beschaffen von Nahrung und Herstellen von Waffen und Rüstungen ist vor allem im Überlebens- oder Hardcoremodus notwendig, da der Spieler_Innenavatar dort verhungern und sterben kann. Der Unterschied ist, dass der Spieler_Innenavatar im Überlebensmodus wieder ins Spiel einsteigen und sogar seine verlorenen Gegenstände, Materialien und so weiter am Todesort einsammeln kann, während es zu den Regeln des Hardcoremodus gehört, dass man die Spielwelt nicht mehr betreten kann, was die Notwendigkeit des Überlebens drastisch erhöht. Daneben gibt es noch den freien Spielmodus, in dem Spieler_Innenavatare unsterblich sind, in dem die Abbaugeschwindigkeit drastisch erhöht ist, man dafür außerdem keine speziellen Werkzeuge mehr benötigt und man zusätzlich noch alle Materialien, die *Minecraft* bietet, unendlich zur Verfügung hat. In diesem Modus kann man frei bauen, ohne Gefahr getötet zu werden und ohne die teilweise zeitaufwendige Beschaffung von Baumaterial(ien).

Daneben gibt es noch Modifikationen für das Spiel, die andere Spielmodi – auch Spielmodi, in denen explizit das Bauen im Hintergrund und das Kompetitive im Vordergrund steht – bereitstellen. Ein Beispiel hierfür ist *Bedwars*, bei dem zwei Mannschaften gegeneinander antreten, wobei das Ziel die Zerstörung des Bettes der jeweils anderen Mannschaft ist. Mods,

also Modifikationen oder Erweiterungen des Spielinhalts können dabei sowohl von den Entwickler_Innen, wie auch den Spieler_Innen in der Rolle als nicht-professionelle Produzent_Innen kommen – wobei letzteres häufiger der Fall ist³².

Da *Minecraft* – zumindest in den baulastigen Spielmodi – keine wirklichen Regeln vorgibt, sind die Spieler_Innen gezwungen, selbige ins Spiel zu bringen. Dies muss nicht immer explizit geschehen, zumindest aber implizit. Mit Fritz (2011, 87ff.) kann man hier von „Transfers“ sprechen. Transferiert werden Schemata – etwa von der realen Welt in die virtuelle Welt (vgl. ebd., 89f.). Der Transfer eines Wahrnehmungsschemas wäre etwa das Erkennen eines Baumes in einem digitalen Spiel. Das in der realen Welt erworbene Baumschema ermöglicht die Erkenntnis des virtuellen Pendants. Neben Wahrnehmungsschemata gibt es etwa noch Handlungsschemata, aber auch Wert- und Normvorstellungen, die ins Spiel hinein-, aber auch hinausgenommen werden können. Letztere bezeichnet Fritz als „[e]thisch-moralische[n] Transfer“ (ebd., 121). „Die Spieler[_Innen, P.M.] gehen mit bestimmten ethisch-moralischen Überzeugungen, die für die reale Welt Gültigkeit haben, in eine virtuelle Spielwelt und beurteilen das Geschehen dort nach ihren Wertvorstellungen“ (ebd.). Das heißt, dass auch Vorstellungen von ethisch wünschenswertem Handeln mit ins Spiel hineingenommen werden, woraus sich Regeln für selbiges oder zumindest die bestimmte Spielrunde ergeben können. Genau diese Regellosigkeit von *Minecraft* macht sich das vorzustellende Projekt zunutze. Denn es ermöglicht den und nötigt die Schüler_Innen, Regeln selbst aufzustellen, um ihr virtuelles Zusammenleben zu gestalten. Dazu mehr weiter unten (5.4.2.2; 7; 8; 9).

³² Es gibt Internetseiten, die speziell für Minecraft-Modifikationen erstellt wurden und auf denen man verschiedene Modifikationen finden und von denen man sie herunterladen kann. Beispiele dafür sind <http://www.minecraft-installer.de/mods.php> [Zugriff am 26.02.2016] oder <http://www.minecraftmods.com/> [Zugriff am 26.02.2016].

5.4.2 Digitale Spiele als (medien-)pädagogisches Instrument

5.4.2.1 Im Allgemeinen

Die größte Kunst ist, den Kleinen alles, was sie tun oder lernen sollen, zum Spiel und Zeitvertreib zu machen.

- John Locke, Gedanken über Erziehung, Kapitel 7

Spiele und Spielen, so lässt sich im Rückgriff auf Mead behaupten, sind eng an die personale Lebensform gebunden. Denn die Kompetenz, „*individuell attribuierte Einschränkung[en] von Verhaltensmöglichkeiten*“ (Luhmann 1995, 148) akzeptieren und ihnen gemäß handeln zu können, ist notwendig für selbige und kann im Spiel, vor allem dem Spiel als *game*, also als „Wettkampf“ (vgl. Mead 1973, 194ff.), eingeübt werden. Spielen kann damit ein grundsätzlich pädagogischer Zweck unterstellt werden, den sich selbige – die Pädagogik – zunutze machen kann. Dabei kann es allgemein um das Einnehmen einer Rolle gehen oder um das Einnehmen einer bestimmten Rolle, die im Spiel eingeübt wird. Man denke etwa an Planspiele im politischen oder wirtschaftlichen Bereich oder das Einkaufsladenspiel von Kindern.

Doch nicht nur das spielerische Einüben von Rollen kann pädagogisch oder didaktisch genutzt werden. Die Spielmechanismen, allen voran das Belohnungs- und Bestrafungssystem von Spielen, können nützlich sein, um pädagogische oder andere Ziele zu erreichen. Dies gilt sowohl für die Mechanismen analoger als auch für die Mechanismen digitaler Spiele – die sich ja ohnehin überschneiden können – wie in jüngsten Publikationen nachzulesen ist. Die Stichworte lauten *Gamification* oder *(digital) game-based learning* (vgl. etwa Breuer 2010; Kapp 2014), wobei ersteres kurz als „the use of game design elements in non-game contexts“ (Deterding et al. 2011, 2) und letzteres als „any marriage of educational content and computer games“ (Prensky 2001, 145) beschrieben werden kann.

Letzteres findet exklusiv in pädagogischen, Lern-, Erziehungs- und Bildungskontexten Verwendung. Spiele und deren Mechanismen werden hier vor allem als Motivatoren eingesetzt, die Lernende dazu bewegen sollen, Lernaufgaben und -inhalte anzugehen und das zu Lernende besser, da mit höherer Motivation angegangen, anzueignen. Doch nicht nur motivationale Aspekte sind ausschlaggebend. Vielmehr können Ressourcen und deren Mangel ebenfalls der Grund für die Nutzung digitaler Spiele sein. Aufgrund der Virtualität und Digitalität der Spiele können Dinge getan werden, die außerhalb der Spielwelt nicht möglich oder zumindest schwierig zu bewerkstelligen wären. Ein begehbare Modell des

Versorgungskreislaufes einer Pflanze ist beispielsweise in digitalen Spielen leichter und vor allem kostengünstiger zu bauen wie außerhalb des Spiels (vgl. Zils 2014, 190f.).

Selbiges – die Nutzung von digitalen Spielen zu Lernzwecken – wird tatsächlich schon in der schulischen, wie auch der universitären Ausbildung genutzt und in der Mediendidaktik reflektiert, wo sich mit den „pädagogisch-didaktischen Einsatzmöglichkeiten von Medien, heute speziell von digitalen Medien“ (Fromme 2015, 298) beschäftigt wird. Ein konkretes Beispiel für das Einsetzen von digitalen Spielen und Spielemechanismen in schulischen Kontexten ist *Classcraft*³³, welches ein digitales Spiel ist, das entwickelt wurde, um Schüler_Innen durch rollenspieltypische Belohnungsmechanismen (Levelsystem, Veränderbarkeit des Aussehens des Avatars) zu mehr Unterrichtsteilnahme, prosozialem Verhalten und Aneignung des Lernstoffes zu motivieren³⁴. Dieses Programm kann, mit eventuellen kleinen Veränderungen, auch auf den universitären Bereich angewandt werden. Die Lernenden erhalten im Spiel einen Avatar, der Erfahrungspunkte durch ihre realweltlichen Handlungen sammeln kann. Dadurch wird er stärker und neue Rüstungen können für ihn erworben werden. Dies soll die Lernenden dazu motivieren, lernrelevante Handlungen zu tätigen.

Gamifikation kann zwar auch verwandt werden, um Phänomene wie *Classcraft* zu beschreiben. Darüber hinaus kann es aber ebenso in außerpädagogischen und Nichtlern-, -erziehungs- und -bildungskontexten verwendet werden. Denn es handelt sich dabei ja um die Anwendung von spielerischen Elementen in Nichtspielkontexten (vgl. Deterding et al. 2011, 2). Neben dem schulischen und universitären Kontext ist die Anwendung von spieltypischen Belohnungs- und Bestrafungsformen etwa im Wirtschafts- und Arbeitsbereich zu finden und dient dort vor allem der Arbeiter_Innenzufriedenheit und der (daraus folgenden) Effizienzsteigerung (vgl. Collins 2015, Heidt 2012, Herger 2014). *Digital game-based learning* Angebote könnte man in jedem Fall als *Gamification* bezeichnen, während nicht jede Art von *Gamification* *digital game-based learning* ist.

Als eine Unterkategorie des *digital game-based learning* gibt es weiter das Phänomen der *Serious Games*. Dies sind digitale Spiele, deren Hauptzweck es ist, den Spielenden bestimmte Inhalte, (Wert-)Haltungen und/oder Fähigkeiten und Kompetenzen näher zu bringen und bei denen der Unterhaltungsfaktor nur Nebensache ist – zumindest der intendierte (vgl. Beil 2012, 210). „Um als Spiel zu funktionieren, müssen jedoch zumindest Teile des Gameplays

³³ vgl. <http://www.classcraft.com/de/> [Zugriff am 27.02.2016]

³⁴ vgl. <http://www.classcraft.com/de/overview/> [Zugriff am 27.02.2016]

Unterhaltungswert bieten“ (ebd.) – deshalb muss es den Spieler_Innen zumindest so vorkommen, dass der intendierte Zweck Unterhaltung ist. Dies lässt sich bis hierher auch für *digital game-based learning* sagen.

Der Unterschied zwischen *digital game-based learning* und *Serious Games* ist jedoch der, dass das Erste einen Versuch darstellt, mit Hilfe von Spielmechanismen jeden möglichen Lerninhalt oder Tätigkeit attraktiv zu machen. *Serious Games* gehen hingegen immer mit bestimmten, durch die Programmierung vorgegebenen Inhalten einher. Ersteres bietet meist eine Form, in die der Stoff noch zu füllen ist, während bei *Serious Games* beides vorgegeben ist. *Classcraft* ist beispielsweise inhaltlich nicht gefüllt. Wenn man Punkte für das Sich-melden im Unterricht bekommt, so ist hier nicht über den Inhalt gesagt: den müssen die Lehrkräfte noch in die Form des Spiels eingeben. Deshalb handelt es sich dabei nach der hier verwendeten begrifflichen Fassung zwar um *digital game-based learning*, nicht aber um ein *Serious Game*. Denn bei *Serious Games* ist dieser – der Inhalt – schon vorgegeben. Beispiele für *Serious Games* finden sich in vielen Bereichen. Etwa in der *Menschenrechtspädagogik* (vgl. Gabriel 2014), aber auch in der *Umweltpädagogik*³⁵ und weiteren Handlungsgebieten³⁶.

Auch wenn *Serious Games* und andere Angebote des *digital game-based learning* sich leicht unterscheiden, so ist beiden gemeinsam, dass sie die Balance zwischen den Polen der Unterhaltung und dem Lernen zu halten haben. Das Problem dieses zu halten wird in der Literatur als „chocolate broccoli problem“ (Klopfer/Osterweil/Salen 2009, 18) bezeichnet, welches beschreibt, dass Spiele einen zu starken Fokus auf das Pädagogische statt das Unterhaltende legen können und/oder Spiele und Spielmechanismen durch Gewöhnung ihren motivationalen Mehrwert verlieren können. Kurz: die Schokoladenglasur kann nach mehr oder weniger kurzem Kauen schon weg sein und der Brokkoli mit seinem wenig süßen Geschmack hervortreten.

Breuer (vgl. 2010, 18) plädiert deshalb eher für *Serious Games*, also Spiele, deren Inhalte schon vorgegeben sind, besser geeignet sind, um die Lernphasen nicht nur als Unterbrechungen zwischen den Spielelementen zu empfinden, sondern, um sie in die Spielelemente einbauen und einfließen lassen zu können. Spielelemente dienen dann nicht

³⁵ Als Beispiel hierfür könnte das – ebenfalls herunterladbare – Browserspiel *Energetika* gelten, das unter <http://www.wir-ernten-was-wir-saeen.de/energiespiel/> [Zugriff am 27.02.2016] heruntergeladen werden kann oder aber das Spiel *ANAWAK – Anpassung von Wassermanagement und Klimawandel* (<http://www.anawak-spiel.de/> [Zugriff am 27.02.2016]), in welchem die Spieler_Innen, wie der Name schon sagt, die Wasserversorgung unter den Bedingungen des Klimawandels bewerkstelligen müssen und dabei die Gefahren und Folgen von letzterem vorgestellt bekommen.

³⁶ Eine Sammlung von *Serious Games*, die verschiedenen Zwecken, beispielsweise für den Verbraucherschutz, dienen, ist hier zu finden: http://www.seriousgames.de/?page_id=271 [Zugriff am 28.02.2016].

mehr nur als „Leckerli“ (ebd.) für erledigte und vor zu erledigenden Aufgaben, sondern sind so eingebaut, dass der Lernprozess selbst unterhaltsam ist (vgl. ebd.).

Um im Folgenden auch einen eigenen Begriff für digitale Spiele zu haben, die nach der oben aufgeführten Definition zwar zum *digital game-based learning* gehören, aber keine *Serious Games* sind, werde ich alles als *Serious Games* fassen und von *formalen* und *konkreten Serious Games* sprechen. Damit ist alles, was zu pädagogischen Zwecken als digitales Spiel programmiert wurde, ein *Serious Game* sein. Man könnte sie jedoch durch das vorstehende Adjektiv unterscheiden: erstere sind solche, die Formen des *digital game-based learnings* darstellen, welche nicht inhaltlich gefüllt sind. Letztere dagegen solche, die inhaltlich, aufgrund der Programmierung schon gefüllt sind. *Digital game-based learning* ist also dann gegeben, wenn digitale Spiele in Lehr-, Lern-, Erziehungs- und Bildungskontexten eingesetzt werden. Um *Serious Games* handelt es sich, wenn dafür digitale Spiele eingesetzt werden, die zu eben diesen Zwecken programmiert wurden und intendiert sind. Unterschieden werden können diese wiederum in inhaltlich gefüllte Spiele und solche, die noch inhaltlich zu füllen sind.

Neben dem Zweig der medienpädagogischen Arbeit mit Computerspielen in dem es um „Konzepte für game-based Learning und den Einsatz von Serious Games“ (Fromme 2015, 301) geht, gibt es noch den Bereich, in dem es um „Konzepte für Erziehung, Unterricht, Bildungsarbeit zum Thema Computerspiele“ (ebd.) geht. Hier ist der Hauptfokus nicht auf dem digitalen Spiel als Methode und Werkzeug, sondern als „Thema und Lerngegenstand“ (ebd., 299), wobei es immer Überschneidungen geben kann. Im letztgenannten Bereich geht es meist primär um die Stärkung von dem, was sich unter dem Begriff *Medienkompetenz* fassen lässt (vgl. ebd., 288). Fromme (ebd., 301) zählt zu diesem Zweig medienpädagogischer Arbeit, im Rückgriff auf Baackes Medienkompetenzbegriff (siehe 4.2.1), das „diskutieren, untersuchen, bewerten“ (ebd.) von Computerspielen, den „kreative[n] Umgang“ (ebd.) mit ihnen und die „eigene Entwicklung oder Modifikation“ (ebd.) von ihnen, welche einen kompetenten Umgang mit ihnen fördern sollen. Es geht hier also um die Beschäftigung mit digitalen Spielen, die mit kommerziellen Intentionen primär als Unterhaltungs- und weniger als – zumindest explizite oder intendierte – Lernangebote auf den Markt gebracht werden, wobei es auch denkbar ist, dass sich die Lernenden mit *Serious Games* und deren Inhalten auseinandersetzen können.

Das zu Lernende ist hier weniger der Inhalt des Spiels als vielmehr das Spiel selbst. Der Zweck dabei ist das Erlernen des kompetenten Umgangs mit selbigem und im weiteren Schritt selbigen.

Digitale Spiele und deren Mechanismen können also auf verschiedenste Weise in verschiedenen Bereichen mit verschiedenen Zwecken eingesetzt werden. Hier ging und geht es um den medienpädagogischen Bereich und andere, etwa medizinische, wirtschaftliche oder Werbezwecke, in und zu denen digitale Spiele ebenfalls genutzt werden können, wurden ausgelassen. Auch das Thema der Simulatoren und deren Unterschied zu *Serious Games*, der wohl im Grade der Realismustreue und den vorhandenen Spielelementen besteht, wurden nicht angeschnitten. Diese Aspekte wurden alle ausgelassen, da sie für die hier verfolgten Zwecke nicht von Belang sind.

Werden im Bereich der Medienpädagogik digitale Spiele genutzt, so kann es sich dabei um digitale Spiele handeln, die primär zu pädagogischen Zwecken hergestellt wurden, die aber inhaltlich nicht gefüllt sind. Sie wurden *formale Serious Games* genannt: bei ihnen werden zu lernende Inhalte mit den spieleigenen Motivations- und Belohnungsmechanismen zu vermitteln versucht. Sie sind meist offen gehalten, sodass jeder beliebige Lerninhalt eingefügt werden kann. Man denke etwa an Punkte, die man dafür erhält, dass man eine Extraaufgabe erledigt oder sich im Unterricht gemeldet hat, wie es bei *Classcraft* möglich ist. Hier ist noch nichts über den Inhalt gesagt.

Daneben gibt es digitale Spiele, die ebenfalls gemacht wurden, um Schüler_Innen zu motivieren, sich mit Lerninhalten auseinanderzusetzen. Bei ihnen sind die Inhalte jedoch vorgegeben, sodass die Edukanten sich beim Spielen mit einem bestimmten Thema beschäftigen. Hierbei handelt es sich um die sogenannten *konkreten Serious Games*. Ein Beispiel dafür wäre *1979 Revolution*³⁷, bei dem Spieler_Innen in einen Protagonisten der iranischen Revolution versetzt werden und im Laufe des Spiels – so zumindest die Intention der Entwickler_Innen – Wissen über selbige erwerben.

Letztlich können auch digitale Spiele zu medienpädagogischen Zwecken genutzt werden, die mit Gewinnabsicht als Unterhaltungsprodukte hergestellt wurden. Sie können aus verschiedenen Gründen genutzt werden. Etwa, um das dargestellte Geschichtsbild und Geschichtsdarstellungen allgemein analysieren und bewerten zu können (vgl. Schwarz 2015), aber auch, so wie es in diesem Projekt geschehen soll, um die Medienkompetenz, vor allem den ethischen Aspekt der selbigen, zu der die Werturteilskompetenz gehört, zu stärken. Man

³⁷ <http://inkstories.com/1979RevolutionGame/> [Zugriff am 29.02.2016]

könnte sagen, dass es bei *game-based learning* darum geht, Inhalte durch spielerische Mittel zu vermitteln, während es beim Nutzen von nicht primär zu Lernzwecken, sondern zur Unterhaltung intendierten digitalen Spielen, um die Vermittlung von Kompetenzen mit dem speziellen Spiel und letztlich auch digitalen Spielen im Allgemeinen geht. Etwa, um die Fähigkeit, die dargestellten historischen Elemente geschichtswissenschaftlich reflektieren zu können oder, wie es hier der Fall ist, die vorgestellten Wertvorstellungen kritisch hinterfragen und gemäß ethischen Theorien reflektieren zu können oder um die Bereitschaft, in Mehrspielerkontexten ethisch reflektiert zu handeln. Es wäre auch denkbar, dass es *Serious Games* gibt, die genau das schulen sollen – solche sind mir jedoch bis jetzt nicht bekannt.

5.4.2.2 Minecraft im Speziellen

MinecraftEdu provides products and services that make it easy for educators to use Minecraft in the classroom.

- www.minecraftedu.com

Wenn es ein Spiel, das ursprünglich primär zu Unterhaltungszwecken konzipiert und vermarktet wurde, geschafft hat, Lehr-, Lern-, Erziehungs- und Bildungskontexte zu erobern, dann ist es *Minecraft* (2011). Denn es

„eignet sich hervorragend, um in Bildungssituationen eingesetzt zu werden. Gerade im Kreativmodus sind den Möglichkeiten kaum Grenzen gesetzt, so dass sich Inhalte aus den Lehrplänen im dreidimensionalen Raum umsetzen lassen. Allerdings benötigt das Programm eine gewisse Eingewöhnungszeit. Darüber hinaus benötigt das Erstellen von komplexen Umgebungen viel Zeit. Diesen Umstand hat sich die Firma TeacherGaming LLC zu Nutze gemacht und einige Modifikationen entwickelt beziehungsweise bestehende Mods gesammelt und dann gebündelt in das Hauptprogramm integriert, um Lehrenden einen einfachen Zugang zu MINECRAFT zu geben und eine Erleichterung bei der Erstellung der Lernwelten zu schaffen“ (Zils 2014, 185, Hervorhebung in Kapitälchen im Original).

Soll heißen: *Minecraft* scheint so geeignet für pädagogische Kontexte zu sein, dass spezielle Versionen des Spiels für Lehr-, Lern-, Erziehungs- und Bildungskontexte erstellt wurden und vermarktet werden. *MinecraftEdu*³⁸ dürfte dabei die wohl bekannteste Version des Spiels für eben jene Kontexte sein. Diese Version soll sogar in der Zukunft von *Microsoft* übernommen, finanziert und weiterentwickelt werden: das Ergebnis soll *Minecraft: Education Edition*³⁹ sein, das auf den Erkenntnissen von *MinecraftEdu* aufbauen, aber noch weitere Möglichkeiten

³⁸ <https://minecraftedu.com> [Zugriff am 01.03.2016]

³⁹ <https://education.minecraft.net> [Zugriff am 01.03.2016]

bereithalten soll⁴⁰. Es befindet sich aber noch in der Entwicklung und ist (noch) nicht veröffentlicht.

Minecraft kann, um in der oben vorgestellten Einteilung zu bleiben, sowohl im Bereich der *formalen Serious Games* als motivationssteigerndes Werkzeug verwendet, aber auch – je nachdem, was man im Spiel erstellt – auch als *konkretes Serious Game* genutzt werden. Etwa dann, wenn Schüler_Innen Inhalte erstellen, die von ihnen oder anderen bespielt werden und die dazu dienen, dass man bestimmte Inhalte nähergebracht bekommt. Dabei kann es jedoch vorkommen, dass das Spiel zur Lernsoftware wird und statt dem *digital game-based learning* dem nicht unbedingt notwendigerweise mit digitalen Spielen zu tun haben müssenden *E-learning* zugerechnet werden muss – man denke etwa an das mit *Minecraft* erstellte Pflanzenmodell. Dort können die Lernenden zwar in einem Spiel ein Pflanzenmodell betreten, die spielerischen Elemente sind jedoch herausgenommen.

Neben der Gefahr vom *Serious Game* zum nicht-spielerischen *E-learning*-Angebot zu werden, ist bei der Benutzung von digitalen Spielen in pädagogischen Kontexten im Allgemeinen und so auch bei *Minecraft* im Speziellen, darauf zu achten, dass Gewöhnungseffekte eintreten können. Zusätzlich sollte bedacht werden, dass digitale Spiele nicht *per se* sinnvoller als andere Methoden sind. Wenn es beispielsweise um Schaltkreise im Technikunterricht geht, ist zu fragen, wo der Mehrwert bei digitalen Spielen wie *Minecraft* liegt – gibt es ihn bei diesem Thema überhaupt und wenn ja, geht er über den durch Gewöhnung leicht abflachenden motivationalen Vorteil hinaus?

Daneben kann *Minecraft* als digitales Spiel selbst in den Blick genommen werden – dabei kann man sowohl das Originalspiel, wie auch modifizierte Versionen, allen voran die pädagogisch-didaktisch modifizierten Versionen des Spiels benutzen. Die In-Blicknahme erfolgt, um die Medienkompetenz der Lernenden zu stärken. Dazu gehört unter anderem die Werturteilskompetenz, die vor allem in dem hier vorzustellenden Projekt geschult werden soll. *Minecraft* ist hier nur exemplarisch gewählt worden und die anzueignenden Kompetenzen sollen auch in anderen digitalen Spielen und vor allem Mehrspielersituationen angewandt werden können.

Die Benutzung von *Minecraft* für dieses Projekt begründet sich aus der oben genannten spielerischen Freiheit, die es den Spieler_Innen ermöglicht, so viel eigene Vorstellungen des Gesollten und Nichtgesollten ins Spiel einzubringen wie möglich. Außerdem sind der

⁴⁰ vgl. <https://education.minecraft.net/announced011916/> [Zugriff am 01.03.2016]

Beschaffungspreis und die Rechneranforderung von *Minecraft* weit unter anderen Spieletiteln und die Altersfreigabe ist mit mindestens sechs Jahren ideal, um es schon in niedrigsten Stufen der Sekundarstufe I einzusetzen. Zusätzlich ist auch die wachsende Erhältlich- und Zugänglichkeit und das Zugeschnitten-werden und -sein auf Lehr-, Lern-, Erziehungs- und Bildungskontexte von *Minecraft*, beispielsweise wie oben erwähnt in Form von *MinecraftEdu*, ein Grund, warum die Nutzung von *Minecraft* für dieses Projekt und medienpädagogische Projekte allgemein sinnvoll ist. Letztlich kann auch noch der angenommene Mehrwert an Motivation der mit *Minecraft* einhergehen kann als Grund für die Nutzung angeführt werden.

Minecraft ist damit zusammengefasst ein digitales Spiel, das sehr gut in jeglicher Form des *digital game-based learning* genutzt werden kann. Sowohl als Werkzeug für die Vermittlung beliebiger Inhalte, mit Modifikationen im Sinne eines *konkreten Serious Game* – wobei, zumindest, wenn man *digital game-based learning* betreiben möchte, darauf zu achten ist, dass es nicht zur reinen Lernsoftware wird, sondern digitales Spiel bleibt – oder als Spiel als solches, an dem die Schüler_Innen den kompetenten Umgang mit digitalen Spielen erlernen können.

5.4.3 Befragung zu Nutzungspräferenzen in *Minecraft*

Freiheit der Sandbox lässt viele verschiedene Spielweisen zu, je nachdem worauf man Lust hat.

- Teilnehmer_In 85

Beim Planen eines Projekts kann es sinnvoll sein, Wissen über die Nutzungspräferenzen und -gewohnheiten der Teilnehmer_Innen zu haben. Beispielsweise deshalb, um eventuelle Einlern-, -gewöhnungs- oder -arbeitszeiten einplanen zu können oder, um das Projekt nicht allzu weit von den tatsächlichen Nutzungsformen zu entfernen, um einen möglichst guten Transfer des Gelernten in die tatsächliche Praxis zu ermöglichen. Möchte man digitale Spiele medienpädagogisch nutzen, so könnte man etwa fragen, wer Erfahrung im Umgang mit selbigen hat und wer nicht oder wer, wenn es um ein spezielles Spiel geht, welche Erfahrungen mit selbigem hat. Auch Fragen zur tatsächlichen Nutzung – Spielmodi, Onlinespielverhalten und so weiter – könnten gestellt werden, um den Projektaufbau daran zu orientieren.

Aus dieser Überlegung heraus ist auch die kleine Befragung (N = 114) zu den *Nutzungspräferenzen in Minecraft* mit Hilfe eines Onlinefragebogens (Anhang 3) entstanden.

Sie ist allerdings nicht so zu sehen, dass sie einen Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit erhebt. Vielmehr soll sie exemplarisch zeigen, wie man für ein zu planendes Projekt erhobene Daten in die Planung des selbigen einbauen kann. Wenn das hier vorzustellende Projekt tatsächlich Anwendung findet, so wären die Nutzungspräferenzen der/den jeweiligen teilnehmenden Gruppe(n) von dem/den jeweils Durchführenden neu zu erheben – zumindest, wenn selbige der Meinung sind, dass das sinnvoll für ihre Durchführung ist.

Der Link zur Befragung wurde am 23.06.2015 in einem *Minecraft*-Forum⁴¹ und diversen, *minecraft*bezogenen Facebookgruppen eingestellt und von 114 Personen bearbeitet. Er umfasst 25 Fragen und die Ergebnisse wurden nach einer Woche gesammelt⁴².

Es zeigte sich, dass 85,1% der Proband_Innen männlich waren und die restlichen 14,9% weiblich. Es wurden auch Alter, schulische Ausbildung und derzeitiger Beruf befragt. Dabei kam heraus, dass das Durchschnittsalter 19,3 Jahre ist und die meisten der Teilnehmer_Innen Schüler_Innen sind (53,2%), gefolgt von Student_Innen (20,2%) und berufstätigen (14%). Bei der Frage danach, auf welcher Schule sie sind bzw. auf welcher Schule sie ihren höchsten Schulabschluss erworben haben, kam heraus, dass es bei 43% das Gymnasium ist, bei 30,1% die Realschule, gefolgt von der Hauptschule mit 7,9%. Die Gesamt- oder Gemeinschaftsschulen waren ebenfalls mit 6,1% vertreten. Der Rest hat keinen Abschluss oder von anderen Schulformen bzw. ist momentan auf einer anderen Schulform. Je nachdem, wo und mit wem das Projekt durchgeführt werden soll, kann diese Erhebung sinnvoll sein. Führt man es mit der eigenen Klasse durch, so kann man diese Faktoren zwar immer noch erheben, sie dürften doch jedoch homogener ausfallen. Die Erhebung könnte sinnvoll sein, um die Texte und Aufgaben, anhand und mit denen das vertragstheoretische Modell erarbeitet werden sollen, alters- und sprachangemessen auszuwählen bzw. zu bearbeiten.

Bei der zu Hause hauptsächlich gesprochenen Sprache gaben 96,5% der Teilnehmer_Innen die deutsche Sprache an. Die restlichen 3,5% sprechen hauptsächlich eine andere Sprache zu Hause. Die Erhebung dessen, was gesprochen wird, könnte deshalb interessant sein, da Sprachdifferenzen oder -probleme bei der Konzeption mit bedacht werden müssten, um damit zusammenhängenden Problematiken vorbeugen zu können.

Es wurde auch erhoben, seit wann die Spieler_Innen das Spiel spielen und auf welchen Plattformen sie es spielen. Dabei zeigte sich, dass mehr als die Hälfte (52,6%) der Spieler_Innen seit mehr als drei Jahren *Minecraft* spielt. Der Rest spielt seit weniger als drei

⁴¹ <https://minecraftforum.de> (446 Mitglieder) [Zugriff am 23.06.2015]

⁴² Der komplette Fragebogen ist im Anhang (Anhang 3) zu finden.

Jahren. Bei den Plattformen, auf denen sie spielen, zeigte sich, dass sowohl die meisten Spieler_Innen *Minecraft* auf dem PC spielen als auch, dass sie es dort am liebsten spielen, selbst wenn sie es gleichzeitig noch auf anderen Plattformen spielen.

Dies kann für die Gestaltung des Projekts deshalb von Bedeutung sein, weil die Erfahrung im Umgang mit den Plattformen der Spiele Einarbeitungszeiten verkürzen kann. Spielen die Teilnehmer_Innen allgemein oder das konkrete Spiel eher am PC, so wäre es ratsam, dies auch im Projekt so zu handhaben, da die Vertrautheit motivieren und, wie bereits erwähnt, die Eingewöhnungsphase verkürzen kann.

Bei den Modi sticht der Überlebensmodus (46%) vor allen anderen Modi, wie etwa dem freien Bauen (10,6%), bei dem der eigene Avatar nicht „getötet“ werden kann, oder dem Hardcoremodus (0,9%) heraus. Die Spieler_Innen spielen am liebsten (74,5%) im Onlinemehrspielermodus. 12,3% spielen am liebsten im LAN-Mehrspielermodus, 1,8% am geteilten Bildschirm und lediglich 11,4% im Einzelspielermodus. Am liebsten spielen sie mit allen zusammen in einem Team (39,8%), gefolgt von dem miteinander im Team gegen andere spielen (33,6%). Das alleine gegen andere spielen kommt danach mit (11,5%). Andere Spielweisen bilden den Rest.

Die Erhebung dessen ist deshalb sinnvoll, da man so sieht, inwiefern die Spieler_Innen bestimmte Modi gewöhnt sind. Außerdem wird erkennbar, ob sie mit anderen Spieler_Innen zusammenzuspielen und, wenn sie mit ihnen spielen, ob sie lieber mit oder gegen sie spielen. Es zeigte sich weiter, dass 59,6% am liebsten eher oder nur baubetonte Partien spielen. 22,8% spielen am liebsten Partien, in denen sich Kampf- und Bauelemente die Waage halten. Lediglich 17,5% spielen eher oder nur kampfbetonte Partien. Dazu passt, dass 63,9% mindestens eher mit anderen Spieler_Innen zusammenarbeiten als gegen sie zu kämpfen, während 24,3% beides in ausgeglichener Weise gerne tun. 11,7% kämpfen lieber gegen andere Spieler_Innen als mit ihnen zusammen zu arbeiten.

Gerade für das hiesige Projekt sind diese Fragen wichtig, da es darum geht, dass die Spieler_Innen Regeln für ihr virtuelles Zusammenleben finden sollen. Dafür ist wichtig zu wissen, ob eine grundsätzliche Affinität zum Zusammenspielen gegeben ist oder, ob versucht werden sollte, sie, etwa durch die Setzung eines gemeinsamen Ziels, hervorzubringen oder zumindest zu fördern. Denn die Frage ist, ob das Projekt funktioniert, wenn die Spieler_Innen nicht gewollt sind, gemeinsame Regeln des friedlichen Zusammenlebens aufzustellen. Deshalb ist, wenn man hauptsächlich kampf- und kompetitionsaffine Spieler_Innen hat, zu fragen, wie man damit umgehen sollte. Man könnte einerseits, wie angekungen, versuchen, durch die Setzung eines gemeinsamen Ziels, diese vorübergehend auszuschalten oder

tatsächlich damit arbeiten. Denn auch der Kampf benötigt Regeln und diese zu finden, wäre etwas, dass Spieler_Innen als Aufgabe gestellt bekommen könnten. Außerdem könnte es sein, dass die Spieler_Innen nach kürzerer oder längerer Regellosigkeit, wie die Menschen im hobbes'schen Naturzustand, feststellen müssen, dass gemeinsame Regeln das Bauen und Herstellen von Werkzeugen und Waffen ungemein erleichtern, da sie nicht dauernd auf der Hut sein müssen von anderen angegriffen zu werden und so letztlich trotz ihrer Kompetitions- und Kampffaffinität ein gemeinsames Miteinander gestalten. Das ist jedoch der jeweils anwendenden Person zur Auswahl gestellt.

Bei den Mitspieler_Innen der Spieler_Innen zeigte sich, dass die Mehrheit (47,8%) meistens mit Personen zusammenspielen, die sie persönlich kennen. 20,4% spielen meistens mit Personen, die sie über das Internet kennengelernt haben und 15,9% am häufigsten mit Personen, die sie speziell über *Minecraft* kennengelernt haben. Der Rest spielt im Einzelspieler, mit Clanmitgliedern, mit Personen, die aus den Mehrspielermodi anderer Spiele bekannt oder mit unbekannten Personen. Wenn das Projekt mit einer Klasse durchgeführt werden sollte und dort ähnliche Ergebnisse herauskommen würden, so würde dies ebenfalls den Nutzungsgewohnheiten der meisten Spieler_Innen entsprechen bzw. wäre nicht weit von den Nutzungsgewohnheiten entfernt.

Die Kommunikation findet am häufigsten über Kommunikationssoftwares wie *Skype* oder *Teamspeak* statt (59%), gefolgt von Ingame-Kommunikationsmöglichkeiten, wie der Chatfunktion (20,5%) und der direkten Kommunikation, da sich beide Spieler_Innen im selben Raum befinden (11,6%). Der Rest kommuniziert auf andere Weise oder gar nicht.

Interessant ist auch, dass, obwohl *Minecraft* so geeignet für Lehr-, Lern-, Erziehungs- und Bildungseinrichtungen zu sein scheint, selbiges nur bei 12,4% im Unterricht eingesetzt wurde. 87,6% haben damit keine unterrichtlichen Erfahrungen mit ihm sammeln können. Dies steht der Meinung darüber, wie gut die Proband_Innen es finden würden, wenn *Minecraft* im Unterricht eingesetzt werden würde, entgegen. Auf einer fünfstufigen Lickert-Skala von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“ fänden es 38,1% „sehr gut“, wenn *Minecraft* im Unterricht eingesetzt werden würde. „Gut“ fänden es 29,2%. „Neutral“ zeigten sich 21,2%, „schlecht“ fänden es 8% und „sehr schlecht“ 3,5%.

Dann wurden noch die Benutzung von Spielmodifikation (sogenannten Mods) und die Clan- oder Gildenmitgliedschaft abgefragt. 53,1% gaben dabei an, dass sie *Minecraft* mit Mods spielten. Der Rest spielt ohne – die sogenannte *Vanilla-Version*. Bei der Mitgliedschaft in einer Spieler_Innengruppe gaben 21,4% an, dass sie in einer solchen sind, während der Rest

es nicht ist. Die Erhebung dieser Daten, vor allem der spezifischen Modifikationen, die genutzt werden, kann sinnvoll sein, wenn es darum geht, modifizierte Versionen von *Minecraft* für das Projekt zu benutzen. So könnte geklärt werden, inwiefern die Teilnehmer_Innen mit Modifikationen vertraut sind, was wiederum Einarbeitungsphasen verkürzen bzw. manche Teilnehmer_Innen zu *Peer-Teachers* machen könnte, die den anderen Teilnehmer_Innen den Umgang mit selbigem zeigen.

Es wurde weiter – in einer offenen Frage – danach gefragt, ob die Teilnehmer_Innen beantworten können, was sie an *Minecraft* fasziniert. Dabei ging es beim Großteil der Antworten um „[d]ie vielen möglichkeiten [sic!]“ (Teilnehmer_In 4), die *Minecraft* bietet. Daneben wurde häufig genannt, dass das Faszinierende an *Minecraft* ist, dass „man sich kreativ austoben“ (Teilnehmer_In 40) kann. Zuletzt wurde noch auf die „Freiheiten im Spiel“ (Teilnehmer_In 36) hingewiesen.

Die Ergebnisse solcher Befragungen können sinnvoll sein, um den Grad an Freiheit, der den Schüler_Innen gewährt werden soll, auszuloten. Auch wenn die Antworten sehr vage gehalten sind, so können doch die häufige Nennung der Auslebung der eigenen Kreativität und die starke Betonung der Möglichkeiten und Freiheiten darauf hinweisen, dass man – ohne die pädagogischen Ziele aus den Augen zu verlieren – den Teilnehmer_Innen des Projekts selbiges ermöglichen sollte. So könnte man es etwa den Schüler_Innen frei stellen, ob und was sie bauen wollen, gleichzeitig aber darauf insistieren, dass Regeln für das spielerische Zusammenleben gefunden werden sollen und müssen und, dass diese am Kontraktualismus oder zumindest ethischen Theorien orientiert sein müssen.

Die für dieses Projekt durchgeführte Onlinebefragung mittels eines Fragebogens mit 23 geschlossenen und zwei offenen Fragen, soll exemplarisch sein, um zu zeigen, wie man die Ergebnisse solcher, vor dem Projekt durchgeführter Befragungen für die Planung und Organisation des selbigen nutzen kann. Dies kann, wie beschrieben, sinnvoll sein, da man so bestimmte Schwierigkeiten im Vorfeld erkennen und schon bei der Planung darauf reagieren kann.

Das Projekt soll dann – nach Vorstellung der hobbes’schen und rousseau’schen Vertragstheorien und dem kohlberg’schen *Just Community* – Konzept – in Kapitel 10 vorgestellt werden. Dort sollen die Ergebnisse der Befragung dann einfließen.

6. Kontraktualismus – Kontraktualismen

6.1 Kontraktualistische Theorien

Die Gesellschaftsordnung ist ein heiliges Recht, das die Grundlage aller anderen Rechte ist. Diese Ordnung entspricht aber nicht der Natur. Sie ist durch Vereinbarungen gegründet.

- Jean-Jacques Rousseau, Der Gesellschaftsvertrag

Herrschaft, so Max Weber (1922/1999) in seinem Werk *Wirtschaft und Gesellschaft* über die *Typen der Herrschaft*, benötigt immer eine Rechtfertigung. Sie kann nach ihm legal-rational, traditional oder durch einen charismatischen Herrscher begründet sein (vgl. Hofmann et al. 2007, 59). Eine Begründung muss jedoch immer gegeben sein: „Ohne Glauben an die Legitimität von Herrschaft, egal ob er sich auf Offenbarung, Tradition oder positives Recht stützt, ist kaum Stabilität erreichbar“ (ebd., 58). Die Beherrschten müssen entweder davon überzeugt sein, dass ihr Herrscher aufgrund bestimmter Leistungen oder eines Auserwähltheits, aufgrund der Rangfolge einer geheiligten Traditionslinie oder einer akzeptierten Rechtsordnung legitimiert ist.

Während die ersten beiden Begründungsverfahren im Laufe der Säkularisierung an Bedeutung verloren haben, hat letzteres hinzugewonnen. Bei ihr, der legal-rationalen Begründung, geht es darum, Herrschaft durch positives Recht zu legitimieren und die Herrschaft, wie auch das Recht auf rational nachvollziehbare Gründe zu stützen. Das sind solche, die intersubjektiv teilbar sind, da sie beispielsweise anthropologische Konstanten oder aber von genügend Personen geteilte Ansprüche als Basis haben (siehe Harts „Vernunftgründe“ in 3.3.2.2). Sie sind innerweltlich zu denken, da sie von allen, ohne konfessionelle Festlegung, prinzipiell akzeptiert werden können müssen.

Diese Ansprüche können etwa solche sein, die Personen allgemein hin erheben – beispielsweise der nach der freien Entfaltung der eigenen Persönlichkeit oder der nach Besitz oder ganz allgemein der Anspruch auf körperliche und seelische Unversehrtheit. Sie führen zu bestimmten Rechtsordnungen, in denen dann den einzelnen Mitgliedern der Gesellschaft bestimmte Rechte zugesprochen werden. In diesem Beispiel das Recht auf Besitz oder das Recht auf die freie Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und letztlich auf den Schutz der eigenen Person.

Diese Rechte gehen gleichzeitig immer mit Pflichten einher. Um bei den obigen Beispielen zu bleiben, kann man sagen, dass mit dem Recht der freien Entfaltung der Persönlichkeit mindestens die Pflicht einhergeht, die freie Entfaltung des Anderen zu akzeptieren. Konkret

könnte das etwa heißen: selbst wenn man den Kleidungsstil eines andere nicht begrüßt, soll man ihn sich kleiden lassen, wie er dies möchte.

Durch die *Krummholzigkeit*⁴³ des Menschen, zu der beispielsweise die eine anthropologische Konstante darstellende Willensschwäche gehört, sind Institutionen zu installieren, in denen die Rechte und Pflichten verankert sind, die aber vor allem auch das Inanspruchnehmen können dieser Rechte und die Einhaltung dieser Pflichten sichern und überwachen. Dies sind die Aufgaben der Herrschenden und ihrer Institutionen und gleichzeitig ihre Legitimation.

Sie werden eingesetzt, nicht weil eine Offenbarung es so will oder die Tradition es vorschreibt und das Gesetz selbst ist nicht so, wie es ist, weil eine Offenbarung es so will oder die Tradition es vorschreibt, sondern, weil Personen andere Personen zu ihren Herrschern bestimmen und Personen Ansprüche erheben, deren Erfüllung durch die Gesetze wahrscheinlicher und im Idealfall am wahrscheinlichsten wird. Erstere sollen die Inanspruchnahme der Rechte und die Einhaltung der Pflichten überwachen, woraus sie ihre Legitimation ziehen.

Die legal-rationale Begründungsmethode kann inhaltlich verschieden gefüllt werden. Festzuhalten ist aber, dass „[d]ie zentrale Legitimationsfigur in der neuzeitlichen politischen Philosophie [...] der Vertrag [ist]“ (Becker 2009, 169). Bei dieser Legitimationsfigur wird davon ausgegangen, „dass staatliche Zwangsgewalt nur noch dann zulässig ist, wenn die ihr Unterworfenen alle im Prinzip zustimmen können“⁴⁴ (ebd.). Die Zustimmung kommt durch die potentielle Erfüllbarkeit der geteilten Ansprüche der Personen durch die gemeinsame Rechtsordnung zustande und die herrschenden Personen erhalten ihre Legitimation als Herrscher durch die Rechtsordnung und dadurch, dass sie die Rechtsordnung durchsetzen. Das Zusammenkommen unter einer Rechtsordnung wird dabei als Vertragsschluss aller, die sich darunter finden wollen, mit allen anderen, die sich ebenfalls darunter finden wollen, gedacht. Vertragstheorien oder Kontraktualismen können deshalb mit Celikates und Gosepath (2013, 50) bezeichnet werden als

„Konzeptionen von legitimer politischer Herrschaft, die die politischen Prinzipien der institutionellen gesellschaftlichen Ordnung als Ergebnis eines (meist hypothetischen) Vertrags

⁴³ Im sechsten Satz seiner *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht* sagt Kant (G. i. weltbürg. Abs., 6. Satz), dass „aus so krummem Holze, als woraus der Mensch gemacht ist, [...] nichts ganz Gerades gezimmert werden [kann]“. Damit meint er, dass Personen als Vernunft-, wie auch Sinnenwesen in ihrem Handeln nicht nur von der Vernunft, sondern eben auch von anderen Triebfedern geleitet werden können, was beizeiten Schlechtes mit sich führen kann. Deshalb sind Gesetze zu erlassen und Durchsetzungsinstanzen, um das Einhalten der ersteren so gut wie möglich zu gewährleisten.

⁴⁴ Allgemein zustimmungsfähig muss die Rechtsordnung deshalb sein, da der Geltungsanspruch auf Richtigkeit nur durch intersubjektive Zustimmung eingelöst werden kann.

begründen, den freie und gleiche Individuen in einem wohldefinierten (fiktiven) Ausgangszustand beschlossen haben.“

Kontraktualismen haben damit verschiedene Gemeinsamkeiten: den Naturzustand oder den „Zustand der Vertragslosigkeit“ (ebd., 54), anthropologische Grundannahmen, den Vertrag, die Bedingungen, die er erfüllen muss, um zu entstehen sowie den durch den Vertrag entstehenden Staat (vgl. ebd., 54f.).

So wird bei Vertragstheorien meistens vom Menschen als Individuum in einem Zustand ausgegangen, in dem keine gemeinsamen gesellschaftlichen Regeln und Normen gelten. Dabei handelt es sich bei der Naturzustandskonzeption nicht um einen historischen Zustand. „[V]ielmehr soll mit ihr der allgemeine Zustand unter den Menschen zur Darstellung gebracht werden, der sich theoretisch ergäbe, wenn jedes politische Steuerungsorgan vom gesellschaftlichen Leben nachträglich fiktiv abgezogen würde“ (Honneth 2012, 17). Die Aushandlung der Regeln und Normen des Zusammenlebens ist dann Aufgabe der Individuen im vorvertraglichen Zustand. Aufgrund der Reziprozität des Menschen gehen die Vertragstheoretiker davon aus, dass der Vertrag so gestaltet sein wird, dass er jedem, der sich darunter findet, die gleichen Möglichkeiten und Vorteile gewährt wie allen anderen. Denn das Herausnehmen von mehr Rechten als anderen zugestanden wird, würde von anderen potentiellen Vertragspartner_Innen wohl nicht akzeptiert werden und somit würde ein Vertrag nicht zustande kommen. Nach Rawls (1998, 200) gehören Vertragstheorien zur „Theorie vernünftigen Entscheidungsverhaltens“, da alle – unter den Bedingungen menschlicher Reziprozität – versuchen, so viele Rechte und Chancen wie möglich für sich herauszuholen, dabei aber auch die Ansprüche der Anderen anerkennen müssen, da die Beanspruchung von Rechten mit der Auferlegung von Pflichten gekoppelt ist – zumindest im Regelfall. Möchte man seine Person geschützt wissen, so muss man dies auch allen anderen, von denen man dies verlangt, zuerkennen, da es sonst fraglich ist, warum der Vertrag von den anderen Personen unterschrieben werden sollte.

Unterschiedliche Rechte können dann gewährt werden, wenn sie prinzipiell zum Vorteil aller reichen. Beispielsweise die Ausstattung bestimmter Personen, wie etwa Gesetzgebern, Richtern oder Exekutivorganen, mit Rechten, die über die anderer Personen hinausgehen. Aber auch soziale Ausgangssituationen können Rechte und Ansprüche auf Hilfs- und Zusatzleistungen ergeben. Einigen sich die Individuen auf bestimmte Regelungen, so kommt der Vertrag zustande, durch den Rechte und Pflichten verteilt werden. Durch ihn konstituiert sich der Staat und die Individuen erkennen sich wechselseitig als Personen, also Träger von Rechten und Pflichten an.

Dies ist eine grobe Darstellung der Gemeinsamkeiten von Kontraktualismen. Sie sind bei den verschiedenen Vertretern in verschiedener Weise ausgeführt und inhaltlich gefüllt. Im Folgenden sollen nun zwei klassische Vertragskonzeptionen der politischen Philosophie – Thomas Hobbes‘ *Leviathan* und Jean-Jacques Rousseaus *Gesellschaftsvertrag*⁴⁵ – vorgestellt werden, um zu zeigen, wie verschiedenartige Fassungen aussehen können.

Diese sollen auch die sein, die für das Projekt genutzt werden. Hobbes, da er „[...] die Begründungsfigur des Gesellschaftsvertrages [...] als erster zur Legitimation des Staates und seiner Zwangsgewalt eingesetzt [hat]“ (Celikates/Gosepath 2013, 55) und die Schüler_Innen somit den Urtext des vertragstheoretischen Gedankens kennenlernen. Zusätzlich ist der bei Hobbes dargestellte Naturzustand sehr gut mit *Minecraft* und dem Ausgangszustand im Überlebensmodus kompatibel.

Rousseau dagegen wurde gewählt, weil er einen „demokratisch-republikanischen Kontraktualismus“ (ebd., 64) vertritt, der sehr gut zum *Just-Community*-Konzept Kohlbergs, das im siebten Kapitel vorgestellt werden soll, passt. Denn in diesem, wie in jenem, sollen die durch Diskurs hervorgebrachten Normen immer wieder neu bestätigt bzw. diskutiert werden können.

Sie wurden beide gewählt, um als Teil des „ethischen Orientierungswissens“ (Thyen 2015) die „Werturteilskompetenz“ (Rath 2015) der Schüler_Innen zu stärken, indem sie nicht nur die Vertragstheorie, sondern auch verschiedene Fassungen der selbigen kennenlernen und so ein breiter gefächertes Orientierungswissen zu erwerben.

6.2 Thomas Hobbes‘ politische Philosophie

6.2.1 Leben und sozio-ökonomische Umstände

*Was das Individuum betrifft, so ist ohnehin jedes ein Sohn seiner
Zeit, so ist auch die Philosophie ihre Zeit in Gedanken erfaßt.*

- Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Grundlinien der Philosophie des Rechts, Einleitung*

Thomas Hobbes gilt, da es bereits in Platons Dialog *Der Staat* ähnliche Überlegungen gibt (vgl. Celikates/Gosepath 2013, 55), zwar nicht als Begründer der Vertragstheorie schlechthin, wohl aber und immerhin als „Begründer der neuzeitlichen Vertragstheorie“ (Becker 2009, 169). Er wendete sich mit seiner Konzeption gegen die bis dahin vorrangig geltende aristotelische Bestimmung des Menschen als *zoon politikon* (vgl. Aristoteles, Pol. 1253a),

⁴⁵ Bei der Umsetzung des Projekts können selbstverständlich auch andere kontraktualistische Konzepte verwendet werden. Etwa das locke’sche oder rawl’sche.

also soziales oder politisches Wesen, das um seiner Wesensverwirklichung willen in der Gemeinschaft mit anderen lebt und folgte – zumindest gedanklich – eher der politischen Philosophie Machiavellis, in der der Mensch als mit „unersättliche[m] Ehrgeiz (*ambizione*)“ (Schwaabe 2010a, 107) ausgestattet gedacht und „[e]wige Unzufriedenheit, Maßlosigkeit und Habsucht“ (ebd.) zu seinen Hauptantriebskräften wurden. Aus dem Wesen, das Gemeinschaft benötigt, um sich seinem Wesen gemäß zu entfalten, wurde ein Wesen, das nur deshalb in Gemeinschaften zusammenlebt, weil es der „Selbsterhaltung und darüber hinaus [...] [der, P.M.] Befriedigung aller möglichen Bedürfnisse“ (ebd., 135) dienlich ist. Aus dem Erstreben eines *summum bonum* – der Wesensverwirklichung – wurde das Vermeiden eines *summum malum* – der gewaltsame Tod – als höchsten Antrieb (vgl. ebd.).

Sein Denken, das sich schließlich in seinem Werk niederschlug, hatte mehrere Gründe. Diese liegen in den sozio-ökonomischen Umständen, aber auch wissenschaftlichen Denkrichtungen, die zur Zeit seines Schaffens herrschten und einflussreich waren. Die Beleuchtung der selbigen kann, wie bei allen anderen Autor_Innen auch, beim Verständnis des Werks hilfreich sein und soll deshalb im Folgenden geschehen.

Thomas Hobbes, der von 1588 – 1679 lebte und aus einfachen Verhältnissen stammte, doch gleichzeitig aufgrund seiner Begabungen früh gefördert wurde und eine philosophische Ausbildung erhielt (vgl. Dießelhorst 2012, 307), musste miterleben, wie sich in seinem Heimatland England ein Bürgerkrieg anbahnte und letztlich ausbrach (vgl. ebd., 308f.; vgl. Ruffing 2007, 150). Grund dafür waren Streitigkeiten zwischen der englischen Krone und dem Parlament, weil erstere Krieg gegen Schottland führen und letztere diesen nicht zulassen wollte. Hobbes unterstützte die Krone und richtete sich gegen das Parlament, was ihn 1640 schließlich dazu nötigte, ins Exil nach Paris zu fliehen (Dießelhorst 2012, 308). Solcherlei, aber auch freiwillige Besuche im Ausland führten dazu, dass Hobbes mit vielen zeitgenössischen Gelehrten verschiedener Fachrichtungen – etwa Descartes und Galilei – in Kontakt kam (vgl. ebd., 308f.). Dies beeinflusste seine Vorstellungen von Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit. Auch die Literatur, die er rezipierte, beispielsweise Francis Bacon (vgl. ebd., 307), den er wohl auch persönlich getroffen hatte, führten dazu, dass sich seine Vorstellungen davon änderten, wie Wissen zu erlangen war. Das führte dazu, dass er sich methodisch immer weiter von Aristoteles und seinen Nachfolgern entfernte und an die naturwissenschaftlich-empirischen Methode(n) annäherte.

Das Miterleben der Hinrichtung Karls I. im Jahre 1649 führte schließlich dazu, dass er begann sein bekanntestes und womöglich auch einflussreichstes Werk – den *Leviathan* – zu verfassen. Es erschien 1651 in englischer Sprache in London (vgl. ebd., 309) und war geprägt

nicht nur von den Bürgerkriegserlebnissen und der Hinrichtung seines Königs, sondern vor allem auch durch „das methodische Vorbild der Naturwissenschaften“ (Honneth 2012, 16), was sich beispielsweise darin zeigt, dass er versuchte, den von Machiavelli behaupteten „ontologischen Grundüberzeugungen die gereifte Gestalt einer wissenschaftlich begründeten Hypothese zu geben“ (ebd.).

Statt die anthropologischen Prämissen aus alltäglichen Beobachtungen und historischen Beispielen zu gewinnen und von dort auf ontologische Beschaffenheiten des selbigen zu schließen, setzt er verstärkt darauf, das Verhalten des Menschen kausal-mechanisch zu erklären (vgl. Schwaabe 2010a, 134). Der Mensch ist laut ihm, wie alles andere, „ein Körper, in Raum und Zeit bewegte Materie: ‚matter in motion‘“ (ebd.). Wie alle anderen bewegten Körper, so will auch der menschliche Körper seine Bewegung fortsetzen, was in seinem Fall bedeutet, sein Leben erhalten (vgl. ebd.). „Demnach suchen sie alles, was dieser Bewegung und ihrer Fortsetzung dienlich ist, und sie meiden alles, was ihr schädlich sein kann“ (ebd.). Das Streben des Menschen wird hier nicht aus dem Wesen des selbigen erklärt, sondern aus physikalischen Überlegungen heraus. Im *Leviathan* beschreibt er, was zu tun ist, um dieses Streben in gesittete Bahnen zu lenken.

Dafür wollte er in seinem Werk gemäß der analytischen Methode (vgl. Ruffing 2007, 151) und seines mechanistisch-materialistischen Weltbilds zunächst den Staat – den „künstlichen Menschen“ (Hobbes 2012, 6) – wie eine Uhr (vgl. ebd., 5) in seine Einzelteile zerlegen, um so den „natürliche[n] Mensch[en]“ (ebd., 6, Hervorhebung im Original) zu erhalten, den er dann bestimmen wollte. Von dieser Bestimmung aus wollte er dann den Staat wieder aufbauen – und zwar in Anbetracht dessen, was er über den einzelnen Menschen und den Menschen als solchen herausgefunden hatte. Denn wer einen großen oder künstlichen Menschen bauen wolle, müsse wissen, wie der kleine oder natürliche Mensch beschaffen sei, so wie jemand, der eine Uhr bauen möchte, wissen müsse, was deren Einzelteile sind und wie diese beschaffen sind.

Auf Bacons Empirismus aufbauend⁴⁶ und von den Bürgerkriegserfahrungen beeindruckt schrieb er deshalb in seiner Schrift *Über den Körper* (Hobbes 1967, I 1.7 zitiert nach Schwaabe 2010, 132), dass der Bürgerkrieg nur möglich ist, weil die Verantwortlichen für die derzeitige Konstitution des Gemeinwesens Englands versäumt haben „die wahren Gesetze des bürgerlichen Lebens [...]“ zu studieren. Hätten sie das, so wüssten sie über die Ursachen

⁴⁶ „Die Natur nämlich läßt [sic!] sich durch Gehorsam bändigen; was bei der Betrachtung als Ursache erfaßt [sic!] ist, dient bei der Ausführung als Regel“ (Bacon, NO 3). Dies könnte ein Zitat sein, das Hobbes' Überzeugungen mit beeinflusste.

Bescheid, die den Bürgerkrieg hervorgebracht haben. Ziel seines *Leviathans* war es, eine Anleitung zum politischen Umgang mit den Ursachen von Bürgerkriegen zu geben, um sie in Zukunft zu vermeiden. Deshalb verstand Hobbes sein Werk explizit als eine „Friedenswissenschaft“ (Schwaabe 2010a, 132).

6.2.2 Der Leviathan

6.2.2.1 Anthropologische Bestimmungen

Der Mensch ist ein Wolf für den Menschen.

- Thomas Hobbes, Vom Bürger, Widmung

Der Mensch, so Hobbes mit Aristoteles übereinstimmend, ist ein Wesen, das nach Glück und Glückseligkeit strebt (vgl. Hobbes 2012, 90). Glückseligkeit ist bei ihm jedoch nicht wie bei Aristoteles (vgl. NE, I, 6) das Tätigsein gemäß dem eigenen Wesen, sondern vielmehr bedeutet Glückseligkeit „einen beständigen Fortgang von einem Wunsch zum andern“ (Hobbes 2012, 90). Glückseligkeit besteht also bei Hobbes im Nichtvorhandensein von Einschränkungen bei der Wunscherfüllung. Dieses Streben und dieser Glückseligkeitsbegriff erklärt sich daraus, dass Hobbes annimmt, der menschliche Körper strebe, wie jeder andere bewegte Körper, danach, sich weiter zu bewegen, wofür die Befriedigung bestimmter Bedürfnisse notwendig ist (vgl. Schwaabe 2010a, 134). Werden diese strebensermöglichenden Bedürfnisse erfüllt oder gestillt, so geht ein angenehmes Gefühl damit einher, was auf lange Sicht gesehen Glückseligkeit bei Hobbes ausmacht.

Bei der Befriedigung der Bedürfnisse ist der Mensch jedoch nicht allein. Andere Menschen wollen ebenfalls ihre Glückseligkeit und damit ihre Bewegung weiter fördern. So entstehen Konflikte zwischen den Individuen, die bis zum Tod des einen über den anderen führen können. Um dies zu verhindern oder zumindest unwahrscheinlicher zu machen und die Strebungen in für möglichst alle vorteilhafte Bahnen zu lenken, finden die Menschen sich in Gesellschaften zusammen. Denn dort müssen sie zwar auf bestimmte Vorteile verzichten, erhalten aber insgesamt größere Vorteile, da eine gewisse Sicherheit bei der Wunschbefriedigung in ihr Leben tritt.

Der Mensch strebt aber nicht nur nach Selbsterhaltung, sondern auch nach Ruhm oder Ehre (vgl. Hobbes 2012, 115). Hobbes schenkt diesen Aspekten jedoch nicht allzu viel Raum. Systematisch wird dies erst wieder Hegel (1974a; 1974b), später auch von Griebinger (1981) und letztlich auch von Honneth (2012) wieder aufgreifen und der Entzug oder die Vorenthaltung von Wertschätzung werden neben der Selbsterhaltung und materialistischen

Nutzenüberlegungen zu handlungsleitenden Motiven. Dies soll jedoch nur kurz in 6.3.2.6 aufgegriffen und vorgestellt werden.

Kurzum: Der Mensch ist bei Hobbes ein Körper in Bewegung – *matter in motion* – und strebt, wie jeder andere Körper in Bewegung danach, diese Bewegung aufrecht zu erhalten. Dafür müssen bestimmte Bedürfnisse befriedigt werden. Die Befriedigung der selbigen geht mit einem angenehmen Gefühl und der Fähigkeit des Weiterstrebens einher, was dazu führt, dass Hobbes Glückseligkeit als möglichst dauerhafte barrierefreie Wunscherfüllung ansieht. Dadurch, dass der Mensch nicht alleine ist, sondern ein Mensch unter vielen, gibt es viele Wünsche, die sich auf Ressourcen beziehen, an denen es mangeln kann. Deshalb versucht jeder so viel wie möglich davon zu sichern. Damit dies nicht in Mord und Totschlag ausartet, finden sich die Menschen in Gesellschaften mit gesetzlichen und moralischen Regelungen zusammen. Diese sollen dann das Streben der einzelnen so koordinieren, dass jeder möglichst ungestört der Befriedigung seiner Wünsche und Interessen nachgehen kann. Der Mensch bei Hobbes ist also durchaus vernunftfähig, jedoch nur im Sinne einer instrumentellen Vernunft: er ist fähig, hypothetisch-assertorischen Imperativen zu folgen (vgl. Dießelhorst 2012, 313). Sieht er aber keine reelle Chance darauf, dass sein friedliches Verhalten von anderen in der gleichen Weise beantwortet wird, so tritt die „Wolfsnatur“ (Schwaabe 2010a, 136) des Menschen aus der dünnen zivilisatorischen Schicht hervor.

6.2.2.2 Der Naturzustand

[D]ie großen Fische fressen die kleinen, im Tierreich wie im Menschenreich.

Hans Kelsen, Was ist Gerechtigkeit?

Hobbes möchte in seinem *Leviathan* ein Gedankenexperiment anstellen. Er möchte, um erklären zu können, wie ein idealer Staat aufgebaut sein sollte, zum einzelnen, natürlichen und nicht kulturell überformten Menschen vordringen. Dafür konstruiert er den Naturzustand, in dem Menschen ohne politische oder rechtliche Eingriffe miteinander leben.

„Der Naturzustand ist ein hypothetisches Konstrukt. Er soll vor Augen führen, wie sich Menschen untereinander verhalten würden, wenn man den Staat als aufgelöst, als nicht existent denkt. Was passiert, wenn es keinen Staat gibt, keine Polizei, keine Gerichte, keine Gefängnisse, kein Gesetz?“ (Schwaabe 2010a, 136)

Diese Frage stellt auch Hobbes: Er fragt, was in einem solchen Zustand, in dem alle politischen und rechtlichen Steuerungsmechanismen – positives Recht, Gesetze und deren Durchsetzer und so weiter – weggefallen sind, passieren würde? Da der Mensch – als *matter*

in motion – unaufhaltsam nach der Erfüllung seiner Wünsche und damit der Weiterführung seiner Bewegung strebt, würde es wohl zu einem kriegerischen oder zumindest feindseligen Zustand kommen.

Denn, so Hobbes, wenn alle staatlichen Sanktionierungen und Rechte und Gesetzgebungen wegfallen, so herrscht nur noch das *Naturrecht*. „Das Naturrecht ist die Freiheit, nach welcher ein jeder zur Erhaltung seiner selbst seine Kräfte beliebig gebrauchen und folglich alles, was dazu etwas beizutragen scheint, tun kann“ (Hobbes 2012, 118). Die potentielle Knappheit der Ressourcen und die ständige Möglichkeit, dass andere, selbst wenn keine Knappheit besteht, sie einem wegnehmen können, führen dazu, dass Verletzen und Töten ebenfalls durch das Naturrecht legitimierte Handlungen darstellen: wer „seinen Mitbewerber tötet, überwindet und auf jede mögliche Art schwächt, bahnt sich [...] den Weg zur Erreichung seiner eigenen Wünsche“ (ebd., 91). Dazu kommt, dass der Mensch im Naturzustand weiß, dass er, solange er in selbigem verweilt, niemals sicher sein kann, dass der heute noch friedliche Nachbar nicht morgen zum Feind wird. „Die Furcht, von einem andern Schaden zu erleiden, spornt uns an, dem zuvorzukommen oder sich Anhang zu verschaffen; denn ein anderes Mittel, sich Leben und Freiheit zu sichern, gibt es nicht“ (ebd., 93). Dies führt nicht unbedingt dazu, dass die Individuen tatsächlich gegeneinander kämpfen, zumindest aber dazu, dass sie in ständiger Angst voreinander leben und immer darauf bedacht sind, dem anderen zuvorzukommen, da dieser einem sonst das, was man sein eigen nennt inklusive der eigenen Person, wegnehmen oder zerstören könnte.

„Hieraus ergibt sich, daß [sic!] ohne eine einschränkende Macht der Zustand der Menschen ein solcher sei, wie er zuvor beschrieben wurde, nämlich ein Krieg aller gegen alle. Denn der Krieg dauert ja nicht etwa nur so lange wie faktische Feindseligkeiten, sondern so lange, wie der Vorsatz herrscht, Gewalt mit Gewalt zu vertreiben“ (ebd., 115).

Dieser Zustand hält durch die allgemeine Gleichheit der Menschen an. Denn auch wenn

„einige mehr Kraft oder Verstand als andere besitzen, so ist der hieraus entstehende Unterscheid im ganzen betrachtet dennoch nicht so groß, daß [sic!] der eine sich diesen oder jenen Vorteil versprechen könnte, welche der andere nicht auch zu erhoffen berechtigt sein. Bezüglich der körperlichen Kraft wird man gewiß [sic!] selten einen so schwachen Menschen finden, der nicht durch List oder in Verbindung mit andern, die mit ihm in gleicher Gefahr sind, auch den stärksten töten könnte“ (ebd., 113).

Soll heißen: Wenn alle staatlichen Kontrollorgane wegfallen, so fallen auch alles Recht und seine Durchsetzungsinstitutionen weg und nur noch das Naturrecht, das einem jedem Individuum ein Recht auf alles, was seiner Selbsterhaltung dient, zuspricht, bleibt übrig. Dieses Recht führt aber dazu, dass die Individuen in ständiger Angst vor den anderen

Individuen leben, da diese jederzeit die eigenen Habseligkeiten oder sogar sie selbst angreifen könnten. Individuen oder auch größere Gruppen können diesen Zustand im Alleingang nicht beenden, da sie, so Hobbes, niemals so stark sein könnten, um nicht von allen oder auch nur einigen anderen im offenen Kampf oder durch andere Mittel besiegt werden zu können. So befinden sich die Individuen im vorrechtlichen Zustand, also im Naturzustand in einem ständigen Krieg miteinander. Dieser ist „nicht als andauernder akuter Krieg zu denken, sondern eher als eine beständige latente Bedrohung. Das freilich genügt, um ihn zu einem bedrückenden und äußerst gefährlichen Zustand zu machen“ (Schwaabe 2010a, 137). Das Leben des Menschen, so Hobbes, ist in diesem Zustand „ein tausendfaches Elend; Furcht, gemordet zu werden, stündliche Gefahr, ein einsames, kümmerliches, rohes und kurz dauerndes Leben“ (Hobbes 2012, 115f.).

Dieser Zustand kann aber verlassen werden – und zwar deshalb, weil die Menschen, zum einen Angst vor dem *summum malum* – dem „gewaltsamen Tod“ (ebd., 118) – haben und zum anderen, Vernunft besitzen (vgl. ebd.):

„Die Leidenschaften, die die Menschen zum Frieden unter sich geneigt machen können, sind die Furcht überhaupt und insbesondere die Furcht vor einem gewaltsamen Tod; ferner das Verlangen nach den zu einem glücklichen Leben erforderlichen Dingen und endliche die Hoffnung, sich diese durch Anstrengung wirklich zu verschaffen. Die Vernunft aber liefert uns einige zum Frieden führende Grundsätze [...]“ (ebd.).

Hier findet sich ebenfalls eine Parallele zu *Minecraft* oder zumindest ist es möglich, den Naturzustand Hobbes‘ auf eine normativ ungeregelte *Minecraft*-Onlinemultiplayerpartie zu übertragen. Ist auf einem Server nicht geklärt, was getan werden soll und was nicht bzw. gibt es keine Regeln, so

„findet sich kein Fleiß, weil kein Vorteil davon zu erwarten ist; es gibt keinen Ackerbau, keine Schifffahrt, keine bequemen Wohnungen, keine Werkzeuge höherer Art, keine Länderkenntnis, keine Zeitrechnung, keine Künste, keine gesellschaftlichen Verbindungen; stattdessen ein tausendfaches Elend; Furcht, gemordet zu werden, stündliche Gefahr, ein einsames, kümmerliches, rohes und kurz dauerndes Leben“ (ebd., 115f.).

Soll heißen: wenn niemand weiß, ob der andere die eigenen Bauten nicht zerstört, so überlegt man sich mehrmals, ob man sie überhaupt baut. Denn, wenn der Andere sie nicht als schützenswert anerkennt, so kann die Arbeit von Stunden schnell – etwa durch Brandstiftung – zerstört werden. Deshalb wäre die Klärung der Regeln vorher sinnvoll, was die Teilnehmer_Innen des Projekts ja tun sollen.

6.2.2.3 Der Vertragsschluss

[S]uche Frieden und jage ihm nach.

- Thomas Hobbes, *Leviathan*, Kapitel 14

Da der eben beschriebene Naturzustand ein unerträglicher ist, „liegt es im fundamentalen Interesse aller, den gesetzlosen vorstaatlichen Zustand zu verlassen [...] und eine die friedliche Koexistenz verbürgende, politische, machtbewerte Ordnung zu etablieren“ (Celikates/Gosepath 2013, 58). Dies geschieht durch die Orientierung an *natürlichen Gesetzen*, die es neben dem *Naturrecht* laut Hobbes ebenfalls gibt. Das natürliche Gesetz bezeichnet „eine Vorschrift oder allgemeine Regel, welche die Vernunft lehrt, nach welcher keiner dasjenige unternehmen darf, was er als schädlich für sich selbst anerkennt“ (ebd.). Von diesen *natürlichen Gesetzen* gibt es mehrere. Hobbes legt sie in Kapitel 14 und 15 des *Leviathan* dar. Ihre Zahl beträgt 19 und „[d]ie Absicht all dieser natürlichen Gesetze geht dahin, alle Menschen miteinander in Frieden leben zu lassen“ (ebd., 140). Die drei wichtigsten natürlichen Gesetze sind wohl die Pflicht Frieden zu suchen und einzuhalten, solange wahrscheinlich ist, dass er Bestand haben wird, das heißt, dass die anderen ihn auch suchen und einhalten werden (vgl. ebd., 119). Das zweite ist die Abgabe des Rechts auf alles, solange „andere dazu auch bereit sind“ (ebd., Hervorhebung im Original), sodass es bestimmte Rechte gibt, wie etwa das Recht auf Besitz. Solange dieses Recht grundsätzlich gewährt wird, ist es selbst auch zu achten. Das dritte Naturgesetz besagt, dass „vertragliche Abkommen [...] erfüllt werden [müssen]“ (ebd., 129, Hervorhebung im Original).

Diese Gesetze einzuhalten ist deshalb vernünftig, weil sie die Individuen zwar einschränken, ihnen aber wiederum insgesamt die größtmögliche Freiheit und Sicherheit gewähren. Der immer nach Wunscherfüllung strebende Mensch findet sie laut Hobbes, wenn er seine Situation reflektiert und sich fragt, welcher Zustand seinem Streben nach Glückseligkeit und Sicherheit wohl am ehesten entspricht (vgl. Celikates/Gosepath 2013, 58). Damit ist der Mensch trotz seiner Wolfsnatur „[...] keine irrationale Bestie. Seine Vernunft kann ihm den Weg aus dem Naturzustand weisen“ (Schwaabe 2010a, 139). Das Ergebnis dieser Überlegungen ist nach Hobbes dann ein an den natürlichen Gesetzen orientiertes bürgerliches Gesetz. Letzteres muss dadurch hervorgebracht werden, da die *natürlichen Gesetze* „keine eigentlichen Gesetze“ (ebd., 230) sind: „sie werden erst dann Gesetze und zwar bürgerliche, wenn der Staat sie zu beobachten gebietet“ (ebd.).

Das heißt, natürliche Gesetze gibt es nach Hobbes zwar und sie können durch die Vernunft eingesehen und auch befolgt werden, doch ihre *eigentliche* Geltung muss – aufgrund des

menschlichen Dranges „nach Reichtum, Ehre, Herrschaft und jeder Art von Macht“ (ebd., 91), kombiniert mit menschlicher Willensschwäche – durch Zwangsmaßnahmen und eine dazu autorisierte Autorität sichergestellt und vor allem auch durch sie eingesetzt werden (vgl. ebd., 151):

„Alles, was die natürlichen Gesetze fordern, wie z.B. Gerechtigkeit, Billigkeit und kurz, andern das zu tun, was wir wünschen, daß [sic!] es uns von andern geschehe, ist, wenn die Furcht vor einer Zwangsmacht wegfällt, den natürlichen Leidenschaften, Zorn, Stolz und den Begierden aller Art, gänzlich zuwider“ (ebd.).

Wie entsteht jedoch dieses bürgerliche Gesetz und wie kommt der Herrscher, der zur Durchsetzung des Gesetzes autorisiert wird, an die Macht? Hier bringt Hobbes den Vertragsgedanken ins Spiel.

Das bürgerliche Gesetz und sein Durchsetzer und Überwacher entstehen durch den Vertrag. Dieser ist „[e]in Vertrag aller mit allen, eines jeden mit einem jedem zum Zwecke der Errichtung einer staatlichen Herrschaftsordnung“ (Celikates/Gosepath 2013, 58). Bei diesem Vertragsschluss sichern sich die Vertragspartner – also die einzelnen Individuen – wechselseitig zu, ihre Naturrecht, ihr Recht auf alles, abzugeben.

Dies ist allerdings, wie beschrieben, nur ein Teil dessen, was geschehen muss. Neben der Abgabe des Rechts auf alles, was der Selbsterhaltung dient, ist noch jemand zu bestimmen, dem dieses Recht auf alles im Austausch für Ordnung und Sicherheit übertragen wird. Die Individuen könnten sich zwar wechselseitig Rechte zu- und die Einhaltung des Friedens versprechen, doch würde es dann an einer Instanz, die die Einhaltung der selbigen überwacht, fehlen. Denn das so beschlossene Gesetz würde nur aus Worten bestehen „und bloße Worte können keine Furcht erregen; daher fördern sie die Sicherheit der Menschen allein und ohne Hilfe der Waffen nicht“ (ebd., 151).

Der, der das Recht auf alles und damit die Macht übertragen bekommt, kann ein Individuum oder eine Gruppe von Individuen sein. Diesem Individuum oder diesen Individuen überträgt man das eigene Recht auf alles, um im Gegenzug bürgerliche Rechte zugesprochen zu bekommen: „Auf diese Weise werden alle einzelnen eine Person und heißen *Staat* oder *Gemeinwesen*“ (ebd., 155, Hervorhebung im Original). Dies ist die Geburtsstunde des *Leviathan* oder *sterblichen Gottes* (vgl. ebd.). Dieser *Leviathan* hat nun die Aufgabe, die Menschen, die ihm seine Macht übertragen haben, vor äußeren und inneren Gefahren zu schützen. Das heißt, sie gegen Feinde von außen, z.B. andere Staaten, aber auch gegen andere Bürger_Innen, die das geltende Recht brechen, dessen Einhaltung sie durch den Vertragsschluss einzuhalten versprochen haben, zu verteidigen. Der Vertragsschluss macht

die Individuen zu Personen und damit zu Trägern von Rechten und Pflichten. Die Rechte sind die, die das vom Leviathan und Oberherren beschlossene bürgerliche Gesetz ihnen zusteht. Die Pflicht ist die, das Gesetz einzuhalten. Gleichzeitig bilden sie – als Staat und Gemeinwesen – eine große, künstliche Person. Das bürgerliche Gesetz, das der Leviathan erlässt, ist für die Bürger_Innen unbedingt bindend. Denn alle Vertragsteilnehmer_Innen übertragen einem Individuum oder eine Gruppe ihr Recht auf alles, um im Gegenzug dafür Rechte und Sicherheit zu erhalten. Alles, was der dadurch entstandene Souverän zur Sicherung der selbigen unternimmt, müssen sie, so Hobbes, als ihre Handlung anerkennen, da sie ihm ihre Handlungsmacht übertragen haben und er in ihrem Namen handelt (vgl. ebd.). Dies, im Namen von jemand anderen handeln zu können, weil dieser ihn dazu autorisiert hat, ist das, was Hobbes unter Personsein versteht (vgl. ebd., 142f.).

Die Notwendigkeit, die Macht in einer Person zu bündeln, folgt für Hobbes daraus, dass die Teilung der höchsten Gewalt zum einen den Begriff ad absurdum führt und zum anderen, die Teilung der höchsten Gewalt selbige schwächt und angreifbar macht (vgl. ebd., 271), woraus ein Bürgerkrieg, der Zerfall des Staates und letztlich ein Rückgang in den Naturzustand entstehen kann. Denn ist der Leviathan nicht so, wie das biblische Wesen, also furchteinflößend und furchtlos, sondern im Gegensatz den Anschein der Besiegbarkeit erweckend und sich vor gleichmächtigen oder sogar mächtigeren Gegnern fürchtend, so kann das Gegenspieler im Bezug auf und Mitstreiter um die höchste Gewalt auf den Plan rufen. Dies, zumindest den Bürgerkrieg, hatte er durch die Teilung der höchsten Gewalt zwischen König und Parlament selbst miterlebt, was ihn in seiner Meinung bestärkte, dass es nur einen Oberherren, der mit der höchsten Gewalt ausgestattet ist, geben kann (vgl. ebd., 271f.). Deshalb muss die höchste Macht in einer Person vereint sein, sodass im Staate niemand auf die Idee kommt, seine besonderen Interessen gegen die Interessen aller anderen durchzusetzen und so die Gefahr eines Bürgerkriegs zu erhöhen.

Was der Oberherr, Souverän, der Leviathan tut, um die bürgerlichen Gesetze und überhaupt die Ordnung zu schützen und durchzusetzen, bleibt ihm überlassen. Wichtig ist nur, dass er bedenken sollte, dass „[d]ie Verpflichtung der Bürger gegen den Oberherrn [...] nur so lange dauern [kann], als dieser imstande ist, die Bürger zu schützen“ (ebd., 197). Sollte er dies nicht mehr schaffen oder gegen das nicht durch einen Vertrag auflösbare Selbsterhaltungsrecht der Individuen (vgl. ebd.) verstoßen, so verfehlt er seinen Zweck und die Individuen sind nicht länger verpflichtet, den eingegangenen Verträgen Folge zu leisten: denn der Oberherr tut es auch nicht mehr. Ist dies der Fall, so kann es, wenn zu vielen Personen das

Selbsterhaltungsrecht streitig gemacht wird, wieder zu einem Bürgerkrieg und im schlimmsten Falle zu einem Rückgang in den Naturzustand kommen. Aus Selbsterhaltungsgründen sollte also auch der Staat sich an gewisse Verpflichtungen halten, da die Beherrschten sonst selbst keinen Grund mehr haben, sie einzuhalten.

Der Ausgang aus dem Naturzustand geschieht bei Hobbes durch einen Vertrag, den alle Individuen untereinander abschließen. Dabei übertragen sie einem Individuum oder einer Gruppe von Individuen ihr Recht auf alles, um im Gegenzug ein bürgerliches Gesetz zu erhalten über dessen Einhaltung die Person, der das Recht auf alles und damit die Macht übertragen wurde, zu wachen hat. Dies ist die Geburtsstunde des Gemeinwesens, Staats oder des Leviathans und die Verwandlung der Individuen in Personen, also Rechtsträger und Bürger_Innen und des/der Herrscher(s) in eine Person. Der Leviathan vereint alle Macht in sich, um keinen potentiell einen Bürgerkrieg auslösen könnenden Mitsstreiter um die oberste Gewalt zu haben. Er ist dazu da, die Rechte der Bürger_Innen zu schützen und kommt dem Zerfall nahe, wenn er dies nicht gewährleisten kann und somit seinen Zweck verfehlt. Wie weit er bei der Sicherung der Ordnung und für die Gewährleistung von Sicherheit gehen darf, kann nicht allgemein gesagt werden. Es darf aber wohl angenommen werden, dass es keine systematische Entrechtung von Individuen geben darf, da der Staat sich dadurch der Unfähigkeit oder noch schlimmer des Unwillens des Schutzes der Bürger_Innen schuldig machen würde.

6.2.2.4 Personen und Anerkennung

Ein Abkommen mit vernunftlosen Wesen ist ein Unding, weil diese stumm sind und folglich ihre Willensmeinung nicht zu erkennen geben können.

- Thomas Hobbes, Leviathan, Kapitel 14

Interessant bei Hobbes ist, dass er im sechzehnten Kapitel seines Werkes den Personenbegriff aufgreift und von seiner eher religiösen Verwendung löst. Er findet sich bei ihm theoriegeschichtlich nicht zum ersten Mal, doch erhält er bei ihm zum ersten Mal Eingang in die neuzeitliche politische Philosophie (vgl. Brasser 1999, 20). Der Begriff wurde bereits vorher, vor allem von christlichen Denkern angewandt. So fasste Boethius Personen als individuelle, vernünftige Substanzen (vgl. ebd., 17). Damit wurde er verwendet, um vernunftbegabte Einzelwesen zu bezeichnen. Später, ab ungefähr dem 13. Jahrhundert, wurde der Begriff der Person dann nicht mehr nur deskriptiv, sondern normativ verwendet – und

zwar um bestimmten Entitäten, die Personen genannt wurden, eine spezielle Würde zuzusprechen (vgl. ebd., 17f.). Wer Person war, dem kam Würde zu. Diese leitete sich aus dem Personsein ab (vgl. ebd., 19). Das Personsein selbst wurde zum Wesen des Individuums zugehörig und ihm *an sich*, also seiner Substanz zukommend gedacht und zeigte sich etwa in der Vernunftfähigkeit.

Neu bei Hobbes war, dass die Würde eines Gegenübers nicht mehr (nur) aus seiner substantiell anhaftenden Personenhaftigkeit abgeleitet wurde, sondern vor allem daraus, dass er einem selbst gefährlich werden konnte und das Zuschreiben von Personsein und Würde und damit Rechtsansprüchen und Rechten von ihm das Gleiche einem selbst gegenüber abverlangte. Die Anerkennung des personellen Status und der Zuspruch von Würde und damit Rechtsträgerschaft basiert bei Hobbes auf einem Nutzenkalkül – er geht davon aus, dass die Individuen sich gegenseitig Würde zuschreiben, da unter den Bedingungen der Reziprozität das Zuschreiben von Würde und dem damit einhergehenden das Gleiche auf einen selbst zurückfallen würde. Es ist gewissermaßen eine *Win-Win-Situation*. Würde wurde damit zur reziproken Zuerkennung und keine an sich zukommende Eigenschaft. „Es mag jemand seinen eigenen Wert so hoch annehmen, wie er will; wirklich wird er nur durch das Urteil anderer“ (Hobbes 2012, 81f.). Nur, wenn man anderen Würde und Wert zuerkennt, kann man dasselbe für sich in gleichem Maße erhoffen.

Doch was ist eine Person und wer kann eine Person sein? Nach Hobbes ist jemand eine Person, der „für sich oder im Namen eines andern etwas betreibt“ (Hobbes 2012, 142). Es muss sich bei diesem *jemand* um ein vernünftiges Wesen handeln (vgl. ebd., 144) und bezeichnet jemanden, der Handlungsfähigkeit (vgl. ebd., 143), aber auch Vernunft- und Sprachfähigkeit besitzt (vgl. ebd., 125) – das heißt, ein autonomes Wesen ist. Mit Honneth könnte man sagen, dass Person derjenige sein kann, der moralisch zurechnungsfähig ist (vgl. Honneth 2012, 185). Deshalb fallen Kinder, Tiere und Wahnsinnige heraus und können, wenn überhaupt, nur durch einen Vormund handeln (vgl. Hobbes 2012, 144f.).

Diese Fähigkeiten sind deshalb notwendig, da sonst ein Vertragsschluss und die Übertragung von Rechten und Macht nicht möglich wären. Nur, wer die Fähigkeit besitzt, das vertraglich geregelte einhalten zu können, ist überhaupt ein ernstzunehmender Vertragspartner. Eine Person ist also jemand, der einen Vertrag schließen kann und damit auch jemand, der sich in ein Gemeinwesen einfügen kann. Personen sind Entitäten, die sich, mit Luhmann gesprochen, in „Erwartungskollagen“ (Brasser 1999, 197) einfügen, also soziale Rollen übernehmen und damit einhergehend oder dafür notwendig „*individuell attribuierte Einschränkung von Verhaltensmöglichkeiten*“ (Luhmann 1995, 148, Hervorhebung im Original) in Kauf nehmen

und ihnen gemäß handeln können. Diese entstehen bei Hobbes durch die Übertragung des Rechts auf alles, was der Selbsterhaltung dient, auf den Leviathan und die daraus folgenden Rechte, aber auch Pflichten.

Das Schwierige beim Begriff der Person ist, sich Individuen zu denken, die keine Personen sind. Auch bei Hobbes sind die Individuen vor dem Vertragsschluss *eigentlich* schon als Personen anzusehen, da sie bereits dort Vernunft- und Handlungsfähigkeit besitzen. Doch erst durch die Anerkennung dieses Identitätsanspruches, eine Person zu sein, durch andere, was durch den Vertrag zustande kommt, und die Absicherung dieses Anspruches durch die künstliche Person des Staates, kann sich das Individuum in vollem Maße als Person und damit als normativ bedeutungsvoll begreifen. Deshalb werden die Individuen erst durch den Vertragsschluss zu Personen im vollen Sinne. Während also vorher das Personsein den Individuen substantiell zukam und somit auch Würde und normative Bedeutung, ging Hobbes davon aus, dass Personalität erst durch Anerkennung entsteht. Jemand kann sich als moralisch zurechnungsfähig begreifen und sich selbst als wert- und würdevoll verstehen und sich damit diese Eigenschaften zuschreiben. Doch ohne die Anerkennung dieser Identitätsansprüche durch andere, ist fraglich, ob er dies ist.

Der natürliche Mensch ist zwar, so Hobbes, denkbar, so wie der Naturzustand auch, aber den Menschen selbst trifft man nur als Person – immer nur in, wie auch immer gestalteten, Gemeinwesen. Denn selbst wenn sich diese im Bürgerkrieg befinden, so gibt es doch immer wieder Gemeinwesen mit mehr oder weniger großen Ausmaßen, in denen wechselseitig Rechte und Pflichten zugesprochen werden. Die menschliche Lebensform ist eine personelle und menschliche Gemeinschaften „Anerkennungsgemeinschaft[en]“ (Spaemann 2006, 10).

Eine Person ist also eine Entität, die in bestimmten Gemeinschaften mit relativ offenen möglichen einnehmbaren Rollen mit anderen Personen zusammenlebt, die zusammen durch wechselseitige Anerkennung und Zuschreibung des Personenstatus und Rollenzuweisungen und dem daraus Folgenden miteinander verbunden sind. Die Offenheit der einnehmbaren Rollen heißt einerseits, dass mehrere Personen eine Rolle einnehmen können. Sie sind nicht notwendig an Individuen gebunden. Andererseits können Personen verschiedene Rollen inne haben, die in verschiedenen Handlungsbereichen verschiedene Rechte und Pflichten mit sich führen. Letztlich heißt es auch, dass die Rollen selbst veränderbar sind, wodurch sich die damit einhergehenden Rechte und Pflichten ändern können. Damit sollen personelle Gemeinschaften von anderen anthropomorphistisch als *Staaten* oder *Gruppen* bezeichneten

Tiergemeinschaften (was auch schon wieder ein Anthropomorphismus darstellt) abgegrenzt werden können. Etwa Ameisenstaaten, Wolfsrudeln oder Affengruppen. In ihnen gibt es zwar Phänomene, die man als Rollenverteilung bezeichnen könnte, doch sind diese nicht offen. Es sind natürliche Programme, die ablaufen. Sie sind nicht veränderbar oder zumindest nicht von ihnen selbst aus, wenn überhaupt. Während Ameisenstaaten nie ihre Königinnen absetzen würden, um eine demokratischere Staatsform zu erlangen, tun Personen dies, wie Beispiele in der Geschichte belegen. Die Ameisenkönigin ist nicht Königin durch Anerkennung des Identitätsanspruches, sondern weil Ameisenkolonien gar nicht anders können als mit Königinnen und Gefolgschaft organisiert zu sein. Königinnen in personalen Lebensformen sind dagegen nur Königinnen, weil sie von anderen als solche anerkannt werden und sich der Anerkennung gemäß verhalten wird – sowohl von Seiten der Königin, wie auch der Beherrschten aus.

Wer dazu gehört, ist offen. Der Kreis kann erweitert werden – auch dadurch, dass Personen für andere, bei denen der Personenstatus strittig ist, die Anwaltschaft übernehmen können. Was eine Person ist, kann damit leicht gesagt werden: es ist jemand, den man in seinen Ansprüchen ernst nimmt und deshalb normativ Beachtung schenkt – und zwar in einer Weise, wie man das auch für sich beansprucht, da sie in den relevanten Eigenschaften mit einem selbst übereinstimmen. Kurz: jemand, dem man die Würde zuspricht, die mit der identisch ist, die man sich selbst zugesprochen wissen will. Dafür muss man jedoch wiederum selbst Person sein. Personen sind also reziproke und in ihren Ansprüchen aufeinander angewiesene Entitäten.

Die Zuschreibung des Personenstatus kann von verschiedenen Faktoren abhängen. Bei Hobbes war es die Sprach-, Vernunft- und damit Handlungsfähigkeit. Die Fähigkeit, für sich und andere handeln zu können. Wer diese besitzt, ist potentiell fähig, einen Vertrag einzugehen, der einem den personellen Status zusichert, welcher zusätzlich noch durch den Staat abgesichert wird. Personen sind damit nicht alleine denkbar, sondern nur in Verbindung mit anderen Personen. Zumindest ist dies bei Hobbes der Fall. Denn, wenn jemand den Anspruch erhebt, eine Person und damit moralisch zurechnungsfähig zu sein, so muss dieser Anspruch von anderen anerkannt werden, deren Ansprüche wiederum von der Anerkennung anderer abhängig sind.

Im Laufe der Philosophie- und Theoriegeschichte gab es noch weitere Versuche, den Begriff der Person (genauer) zu bestimmen. Diese führen von Locke über Kant zu Frankfurt und Singer, um nur einige zu nennen. All diese Bestimmungen führten und führen dazu, dass

Personen diejenigen Entitäten sind, die sich wechselseitig als solche anerkennen und in „Anerkennungsgemeinschaften“ (Spaemann 2006, 10) zusammenleben, wofür wiederum verschiedene Eigenschaften die mehr oder weniger notwendig, aber nie hinreichend zu bestimmen möglich sind.

Es gehören dazu verschiedene Fähigkeiten, wie Sprach-, Vernunft- und damit Handlungskurzum: moralische Zurechnungsfähigkeit. Wer diese besitzt und ob es sich dabei um einen „attributiven“ oder „rezeptiven Akt“ (Honneth 2012, 320) handelt, kann und soll hier nicht geklärt werden. Es soll nur erwähnt werden, dass Spaemann (vgl. 2006, 261) beispielsweise letzteres vertritt, während Hobbes wohl eher davon ausgeht, dass es sich um einen attributiven Akt handelt. Wer Person ist, ist nicht aus sich heraus Person, sondern, weil er, aufgrund bestimmter Eigenschaften, als solche anerkannt ist, während bei Spaemann Personen auch ohne Anerkennung durch andere, also aus sich heraus Personen sind.

Der Personenkreis ist jedoch kein völlig verschlossener, sondern offen für weitere Personen und moralische Zurechnungsfähigkeit muss nicht das Kriterium sein, um in selbigen aufgenommen zu werden. Es reicht auch, genügend Fürsprecher für den eigenen Personen- und damit Schutzstatus zu finden. Die Frage danach, wer nun dazu gehört und, ob etwa geistig schwerstbehinderte Menschen Personen sind, ist deshalb schwierig zu beantworten: aus rezeptiver Sicht, ja, denn das, was ihr Personsein ausmacht, haben sie substantiell zukommend, es wird nur nicht erkannt. Vertreter_Innen dieser Menschen müssen andere davon überzeugen, dass sie noch nicht erkannte Anerkennungswürdigkeit in sich tragen und sie eigentlich Personen sind.

Aus attributiver Sicht haben sie es erst, wenn man es ihnen zuspricht. Hier wird argumentiert, dass die Anerkennungswürdigkeit nicht *an sich* zukommt, sondern dadurch, dass man sie ihnen zuspricht. Hier müssen die Vertreter_Innen Gründe finden, warum andere ihnen diese Würde zusprechen sollten. Spaemann (2006, 260) schreibt dazu, dass ihr Verdient darin liegt, der „Härtetest der Humanität“ zu sein. „Sie fordern das Beste im Menschen, sie fordern den eigentlichen Grund seiner Selbstachtung heraus. Was sie der Menschheit auf diese Weise durch ihr Nehmen geben, ist mehr als das, was sie bekommen“ (ebd., 261).

Für welche Position man sich auch entscheidet: wichtig ist festzuhalten, dass Hobbes Personen als moralisch zurechnungsfähige Wesen konstruiert, die intersubjektiv miteinander verbunden sind und dadurch ihren Wert und ihre Würde erhalten. Sie mögen zwar schon vorher die personalen Fähigkeiten aufweisen, doch werden sie erst als solche anerkannt, wenn

sie in vertragliche Zusammenhänge mit anderen Personen, die sich dadurch ebenfalls erst als solche konstituieren, treten.

Für das Projekt könnte dies dann interessant werden, wenn sich abzeichnet, dass bestimmte Individuen keine Anerkennung in ihrem personalen Status durch andere Spieler_Innen erfahren. Die Fragen nach der Rezeptivität und Attribution könnten hier interessant werden. Zuletzt ist auch die Frage nach der Reziprozität von personellen Lebenszusammenhängen interessant, da dies ebenfalls ein wichtiger Teil des ethischen Orientierungswissens ist: die Reziprozität menschlicher Lebenszusammenhänge und die daraus erwachsende Forderung nach Verallgemeinerung in der Ethik.

6.2.2.5 Der Herrscher

Nach der Art, wie ein Staat entstand, sind auch die darin begründeten Rechte und alle Macht des Oberhauptes sowie die Pflichten eines jeden Bürgers zu bestimmen.

- Thomas Hobbes, Leviathan, Kapitel 18

Wie oben beschrieben hat der Herrscher – der entweder ein Individuum sein oder aus mehreren Individuen bestehen kann – uneingeschränkte Macht, wenn es darum geht, den Staat und die bürgerlichen Gesetze zu erhalten. Er muss sich selbst unter kein Gesetz fügen und kann auch nicht angeklagt werden, da, erstens, keine Macht gegeben sein darf, die mächtig genug ist, das Staatsoberhaupt an Macht zu übertreffen, was nach Hobbes Bestrafung voraussetzt (vgl. Hobbes 2012, 158). Denn dann würde man wieder in den „Zustand der Gesetzlosigkeit“ (ebd.) verfallen. Zweitens sehen die Bürger_Innen durch ihre Machtübertragung die Handlungen des Herrschers als ihre eigenen an und somit handelt das Oberhaupt, wenn es handelt, mit ihrem Einverständnis (vgl. ebd., 155). Solange der Oberherr nun nichts tut, was dem Selbsterhaltungstrieb des Einzelnen zu abträglich ist, muss er die Handlungen des Oberhauptes als seine eigenen ansehen, was jede Grundlage einer Anklage zerstört: denn alles, was der Staat ihm antut, tut er eigentlich sich selbst an und nach Hobbes kann sich selbst niemand Unrecht zufügen (vgl. ebd., 160).

Der Souverän kann dadurch auch nach Gutdünken zensieren. Denn „Handlungen haben ihren Grund in Meinungen“ (ebd., 161) und diese Meinungen entstehen durch die Rezeption bestimmter Inhalte, deren Verbreitung der Souverän unterbinden darf, wenn sie dem Frieden abträglich sind.

Desweiteren ist er der Herr über das Heer (vgl. ebd., 162), oberster Richtherr (vgl. ebd.), oberster Gesetzgeber (vgl. ebd.), aber auch oberster Förderer des Wohl des Volkes (vgl. ebd., 278f.). Letztlich ist der Leviathan auch „oberster Priester, setzt alle anderen Priester ein und ist letztentscheidende Instanz der Interpretation bei konfligierenden religiösen Lehren“ (Schwaabe 2010a, 146). Damit soll konfessionell bedingten Bürgerkriegen vorgebeugt werden (vgl. ebd.).

All das, was der Oberherr dabei nicht verbietet oder nicht genau vorschreibt, ist dann den Bürger_Innen frei auszufüllen überlassen (vgl. Hobbes 2012, 189f.). Das ist die „bürgerliche Freiheit“ (ibd.). Diese kann jedoch „wie der Oberherr es für gut findet, bald ausgedehnt, bald eingeschränkt sein“ (ibd., 196). Dazu zählt etwa der freie Handel mit Waren, solange dabei nicht die Freiheit anderer eingeschränkt wird oder andere verletzt oder gesetzeswidrig benachteiligt werden oder ein gewisses Maß an Religionsfreiheit.

Solange der Leviathan es schafft, den Bürger_Innen Sicherheit und Ordnung zu gewährleisten (vgl. ebd., 197) und von keiner größeren Macht – egal ob von innen oder von außen – verschlungen wird (vgl. 198f.), solange besteht er. Kann er dies nicht mehr, das heißt, wird das bürgerliche Gesetz nicht mehr oder nur in unzureichender Art und Weise ausgeführt und kein neuer Oberherr gefunden, so gilt wieder das Naturrecht, das durch keinen Vertrag vernichtet werden kann (vgl. ebd., 197).

Schafft der Leviathan es nicht, die Ordnung aufrecht zu erhalten und wird das Machtvakuum nicht gleich gefüllt, etwa durch einen Herrscher, der den anderen besiegt hat, so können die Individuen im schlimmsten Falle wieder in einen Kriegszustand verfallen und die Staaten- und Gemeinwesensbildungsprozedur beginnt von neuem.

6.2.2.6 Kritik

[I]m Falle der Staatstheorie Thomas Hobbes hingegen zeigt sich [...], daß [sic!] er am Ende die liberalen Inhalte seines Gesellschaftsvertrages an die autoritäre Form ihrer politischen Realisierung aufgegeben hat.

Axel Honneth, Kampf um Anerkennung, Kampf um Selbsterhaltung

Kritik an der politischen Philosophie Hobbes' ließ nicht lange auf sich warten. Bereits sein Zeitgenosse John Locke (1624 – 1704) wandte sich direkt und explizit gegen ihn. Zwar benutzt er Hobbes' „[v]ertragstheoretisches Instrumentarium“ (Schwaabe 2010a, 149), doch war er der Meinung, dass die Bürger_Innen mehr (Schutz-)Rechte gegenüber dem Oberherren haben sollten (vgl. Celikates/Gosepath 2013, 61). Deshalb gilt er auch eher als Hobbes als „(Mit-)Begründer des Liberalismus“ (ebd.). Doch nicht nur Schutzrechte gegenüber dem Oberherren räumte Locke den Bürger_Innen ein, sondern auch das Recht, die gesetzgebende Gewalt abzusetzen, wenn diese nicht ihren Wünschen gemäß handelt (vgl. Locke 1989, ZA 149). Außerdem kritisiert Locke, dass das bürgerliche Gesetz vom Herrscher gegeben wird, während es bei Locke zunächst von der Individuen über sich selbst beschlossen wird, um dann Personen zu bestimmen, die diesem untergeordnet, selbiges auszuführen und zu überwachen haben (vgl. Schwaabe 2010a, 159).

Weitere Kritik kam etwa von Rousseau, die im nachfolgenden Kapitel noch behandelt werden soll. Desweiteren kam sie aus der Richtung des Kommunitarismus (vgl. etwa Reese-Schäfer 2001), anderer Liberalisten und letztlich auch von Axel Honneth (vgl. 2012, 21), der, wie der Kommunitarismus, den Atomismus des Liberalismus kritisiert ohne dabei – durch das Konzept der formalen Sittlichkeit (vgl. ebd., 274ff.) – der Gefahr des Relativismus des Kommunitarismus zu verfallen.

An Hobbes Konzept kritisiert Honneth auf Hegel zurückgreifend dabei vor allem, dass er Vergesellschaftung nur oder zumindest hauptsächlich auf Selbsterhaltung zurückführte, während Honneth selbst davon ausgeht, dass erstens, Personen gar nicht anders als in Gemeinschaften zusammenleben können und zweitens dies nicht nur aufgrund von Selbsterhaltungsgründen der Fall ist, sondern vor allem auch deshalb, weil Personen zur Entwicklung einer positiven Selbstbeziehung auf die Affirmation durch andere Personen angewiesen sind (vgl. ebd., 278f.). Die Freiheitsrechte, die die Personen bei Hobbes im staatlichen Zustand erhalten, sind laut Honneth nicht ohne eine durch Anerkennung entstehende „positive Selbstbeziehung“ (ebd., 278) denkbar, da letzteres überhaupt erst die nötige „Ungezwungenheit“ (ebd.) hervorruft, die für die Inanspruchnahme der ersteren nötig ist. Dies soll hier jedoch nicht weiter ausgeführt werden. Es sollen nur einige Pinselstriche

gezogen werden, um zu zeigen, was nach oder in diesem Projekt ebenfalls noch mit den Teilnehmer_Innen behandelt werden könnte, um das ethische Orientierungswissen zu erweitern und zu differenzieren.

6.3 Jean-Jacques Rousseaus politische Philosophie

6.3.1 Leben und sozio-ökonomische Umstände

*Die Idole der Höhle haben ihren Ursprung [...] in der
Erziehung, der Gewohnheit und dem Zufälligen.*

- Francis Bacon, Novum Organon, 53

So wie Hobbes von manchen als Vater des Liberalismus, von anderen aber als Theoretiker des Absolutismus bezeichnet wird (vgl. Schwaabe 2010a, 147f.), so ist auch Jean-Jacques Rousseau eine Person, deren politiktheoretische Rolle umstritten ist. „Den einen gilt er als *der* Philosoph der Freiheit, den anderen als Vordenker des Totalitarismus“ (Schwaabe 2010b, 11). Er gilt zum einen als einer der wichtigsten Vordenker der Prinzipien und Werte der Französischen Revolution, aber auch als Referenz für die Revolutionäre, die ihren *Terreur* auf Basis seiner Schriften begründeten (vgl. ebd.).

Wie bei Hobbes, so haben bei Rousseau die Lebensumstände und -erfahrungen ebenfalls das Denken des selbigen beeinflusst (vgl. ebd., 12). Geboren wurde Rousseau 1712 in Genf, wo er, da seine Mutter früh verstarb, mit einer intellektuellen Erziehung durch den Vater und einer musischen Erziehung durch die Tante aufwuchs (vgl. Rippel 2012, 180). Diese Erziehung und die republikanische Verfassung seiner Heimatstadt sollen sein späteres Denken beeinflussen (vgl. Schwaabe 2010b, 12), auch wenn es ihn nicht allzu lange dort hält.

Denn bereits mit 16 Jahren verlässt er Genf, da er eine Trachtprügel von seinem Ausbilder – dem Graveur Abel Ducommun – zu vermeiden versucht, die er bekommen hätte, weil er nach einem langen Spaziergang zum dritten Mal zu spät ans geschlossene Stadttor kam und deshalb draußen schlafen musste (vgl. Rippel 2012, 182) „und beginnt eine lebenslange Wanderschaft“ (ebd.). Diese führt ihn über Umwege nach Paris. Die Erfahrungen, die er auf dem Weg nach und in Paris macht, prägen ebenfalls sein Denken. Denn, aufgrund von Diskriminierungserfahrungen, die mit dem finanziell bedingten Umzug vom reichen Stadtteil Genfs in den ärmeren Stadtteil Saint-Gervais zu tun haben (vgl. Rippel 2012, 180f.) und dem Einblick in die ärmlichen Lebensverhältnisse der Bauern auf dem Land, bei denen er unterwegs untergekommen war (vgl. ebd., 184), verabscheut er die Dekadenz, die er auf seiner Reise in gehobeneren Kreisen miterlebt hatte und die seiner Meinung nach auch in

Paris herrschte (vgl. Schwaabe 2010b, 12). Es bildet sich im Laufe der Zeit die Überzeugung in ihm, dass der Mensch in diesem „zivilisierten“ Zustand weit weg von seinem natürlichen, eigentlichen Wesen ist (vgl. ebd., 16). In ihm herrschen statt der gesunden und natürlichen Selbstliebe, die künstliche und schädliche Eigenliebe (vgl. ebd., 17), die zu Ehrgeiz, Neid und letztlich zu Auseinandersetzungen führe. Dies sei ihm zum ersten Mal bewusst geworden, schreibt er in seinen *Bekenntnissen*, als er 1749 die Preisfrage der Akademie von Dijon las, „[o]b der Fortschritt der Künste und Wissenschaften dazu beigetragen habe, die Sitten zu reinigen“ (ebd., 16). Dies verneint er und meint, „[d]er Fortschritt und der Künste und Wissenschaften hat *nicht* dazu beigetragen, die Sitten zu reinigen – im Gegenteil“ (ebd., 13, Hervorhebung im Original). Die Wissenschaften und Künste und überhaupt die gesellschaftlichen Um- und Zustände haben den Menschen verkünstelt und seinen natürlichen Altruismus korrumpiert und seinem Wesen entfernt (vgl. ebd., 17). Dies spiegelt sich vor allem in seinen politischen Schriften wieder.

Die Schriften der französischen Aufklärung, die ihm durch Freundschaften zu Personen wie Diderot, D’Alembert oder Condillac, bekannt waren, beeinflussten ebenfalls sein Denken (vgl. Rippel 2012, 189). Er nutzte die Gedanken der Aufklärung, um sie selbst mit ihren Ansprüchen zu kritisieren. Die Wissen und Freiheit bringenden Künste und Wissenschaften würden nämlich „im Dienst von Ehrgeiz und Eigensucht stehen[...]“ (ebd., 192) und nicht, wie der Selbstanspruch es war, die Aufklärung vorantreiben, sondern das Gegenteil bewirken oder sie zumindest blockieren, war seine auf die Instrumente der Aufklärung gestützte Diagnose. Deshalb müsse man schauen, was die Menschen wirklich sind, wie sie ideal gedeihen können und daraufhin die Erziehung, Künste, Wissenschaften, ja letztlich die gesellschaftlichen Zustände zuschneiden, sodass der Mensch sich dort seinem Wesen gemäß, so natürlich und so wenig künstlich wie möglich, entfalten könne. So würde letztlich die Aufklärung zur Veredlung des Menschen führen, anders aber nur seine Verschlechterung mit sich führen.

Die „Dichotomie von guter, menschlicher Natürlichkeit und dekadenter, unmenschlicher Zivilisation [ist] ein Grundzug seines Denkens bzw. Empfindens“ (Schwaabe 2010b, 14f.) und durchzieht seine Werke. So auch seine politische Philosophie, die im Folgenden vorgestellt werden soll. Sie findet sich, wie bei Hobbes und anderen Denkern, wie etwa Locke, in verschiedenen Werken – doch wie bei ihnen, so sind auch bei Rousseau die politischen Vorstellungen in einem Werk am stärksten vertreten. Während es bei Hobbes der *Leviathan* ist und bei Locke die *Zweite Abhandlung über die Regierung*, ist es bei Rousseau der *Gesellschaftsvertrag*. Zwar finden sich einige Teile seines Denkens schon in seinen zwei

preisgekrönten Abhandlungen, doch soll es hier hauptsächlich um den *Gesellschaftsvertrag* gehen, da in ihm der kontraktualistische Gedanke am stärksten vertreten ist. Mit Ausschnitten aus selbigem sollen auch die Teilnehmer_Innen des Projekts hauptsächlich arbeiten. Doch sollen auch Teile seiner *Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen* (1755/2012) genutzt werden – vor allem, wenn es um den rousseau'schen Naturzustand geht. Denn dieser ist dort am besten herausgearbeitet.

6.3.2 Der Gesellschaftsvertrag

6.3.2.1 Der Naturzustand

*O Mensch, aus welcher Weltgegend zu auch seist, wie
deine Meinungen auch immer sein mögen, so höre! Dies
ist deine Geschichte, wie ich sie zu lesen glaubte, nicht in
den Büchern von deinesgleichen, die Lügner sind,
sondern in der Natur, die niemals lügt.*

*- Jean-Jacques Rousseau, Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der
Ungleichheit*

Während Rousseau in seinem *Gesellschaftsvertrag* (1762/1971) wenig Worte über den Naturzustand verliert und eher darauf bedacht ist, zu erklären, wie man ihn verlässt und wie das Verlassen aussehen sollte, widmete er sich in seiner zweiten Abhandlung der Frage danach, wer und was der Mensch ist und wie sein Zusammenleben vor aller Gesellschaftlichkeit ausgesehen hatte. Diese sind die Ausgangspunkte seiner Bestimmung dessen, wie der gesellschaftliche Zustand, der nicht mehr umkehrbar ist (vgl. Schwaabe 2010b, 18), gestaltet werden sollte, ohne den Menschen allzu sehr von seiner Natur zu entfremden. Rousseau greift dabei auf Hobbes' Vorgehensweise zurück, in dem er erst den Menschen im vorgesellschaftlichen Zustand zu bestimmen trachtet, um auf den Ergebnissen die ideale Gesellschaft aufzubauen. Seine Ergebnisse sind jedoch andere, um nicht zu sagen, Hobbes Ergebnissen entgegengesetzte – zumindest in weiten Teilen.

Das, was den Naturzustand bei Hobbes auszeichnet und ausmacht – der mindestens latente *Krieg aller gegen alle* – ist bei Rousseau lediglich „das letzte Stadium des Naturzustandes“ (ebd.). Er wirft Hobbes vor, dies nicht erkannt und lediglich den Zustand der „bürgerlichen Konkurrenzgesellschaft“ (Celikates/Gosepath 2013, 65) auf den Naturzustand übertragen und ihn allein als solchen konstruiert zu haben. Dabei, so Rousseau, fängt der Naturzustand viel früher an: bei den einzelnen, noch nicht miteinander agierenden Individuen (vgl. ebd.).

Diese waren, so Rousseau, in der Anfangszeit noch nicht viele, sehr primitiv, aber widerstands- und anpassungsfähig (vgl. Rousseau 2012, 36f.). Unklar ist, ob Rousseau den Naturzustand historisch oder, wie Hobbes, lediglich als hypothetisches Konstrukt fasst. Wie auch immer Rousseau es sich dachte, in seinem Naturzustand leben die Menschen noch nicht in Gruppen zusammen, sondern vereinzelt und verstreut unter den anderen Tieren (vgl. ebd., 36). Die Menschen kennen in diesem Zustand weder Laster noch Tugend (vgl. Celikates/Gosepath 2013, 65), sind aber in ihren Handlungen von Selbstliebe (*amour de soi-même*) und Mitleid angetrieben. Deshalb ist der Naturzustand zunächst auch ein friedfertiger, da der durch die Selbstliebe entstehende Selbsterhaltungstrieb durch das Mitleid gemäßigt wird (vgl. Rousseau 2012, 64). Die Maxime, der die Menschen im Naturzustand gefolgt sind, ist diese: „Sorge für dein Wohl mit so wenig Schaden für andere wie möglich“ (ebd.). Dies geht sogar über das Nichtschaden des anderen hinaus. Das Mitleid kann sie dazu anhalten, sich gegenseitig zu helfen (vgl. ebd.). Die rousseau'schen Naturzuständler befinden sich also nicht in einem Krieg aller gegen aller, sondern verletzen und töten andere Menschen nur dann, wenn es für ihr Überleben von allergrößter Dringlichkeit ist (vgl. Rousseau 2012, 64). Das heißt: falls sie sie überhaupt treffen. Denn sie leben im Naturzustand größtenteils „isoliert und autark“ (Celikates/Gosepath 2013, 65) und können ihrer natürlichen Freiheit gemäß tun was sie wollen. Der Mensch bei Rousseau ist damit weder der hobbes'sche Wolf, noch das aristotelische *zoon politikon*, sondern vielmehr „[...] leben die Menschen [in Rousseaus Naturzustand] nebeneinander her“ (Schwaabe 2010b, 16).

Erst das Anwachsen der menschlichen Population und ihrer Fähigkeiten, auch in lebensfeindlicheren Gebieten Fuß zu fassen und die dadurch, aber auch überhaupt steigende Notwendigkeit „angesichts widriger Umstände zu kooperieren“ (Celikates/Gosepath 2013, 65), führen dazu, dass er mit anderen in Berührung kommt und kommen und das Zusammenleben mit ihnen durch künstliche Vorrichtungen arrangieren müssen. Denn alleine die Versorgung mit den Produkten der Natur und die dafür nützliche Bestellung des Landes führen zu Landnahme und Besitzansprüchen, was etwas war, das es vorher nicht gab, und das geregelt werden musste. Der erste, so meint Rousseau, der ein Stück Land in Anspruch nahm und andere fand, die diesen Anspruch anerkannten und dann selbst danach trachteten, sich so viel wie möglich an Land und letztlich auch Besitz zu sichern, war „der wahre Begründer der zivilen Gesellschaft“ (Rousseau 2012, 74). Denn dies machte Regelungen den Besitz betreffend notwendig und Konkurrenz und Ruhmsucht konnten entstehen (vgl. Schwaabe 2010b, 17).

Die Selbstliebe und das Mitleid des Menschen konnten so zur schädlichen Eigenliebe (*amour-propre*) umgewandelt werden. Aus dem gemäßigten Selbsterhaltungstrieb wird nach Rousseau ein Kampf um Ehre und Prestige (vgl. ebd.), der dazu führt, dass Personen auch um ihrer gesellschaftlichen Stellung willen andere Personen benachteiligen. Dieser Zustand, in dem die Menschen immer mehr werden, Besitz beanspruchen und dadurch die Ressourcen nicht mehr jedem unbegrenzt zugänglich sind, führt dazu, dass Situationen entstehen, die dem hobbes'schen Naturzustand nicht unähnlich sind. Denn zum Sichern des gesellschaftlichen Standes, aber auch zur Sicherung des Überlebens und der dafür notwendigen Ressourcen sind die Menschen – nach dem Entstehen von Besitz, von *Mein* und *Dein* – willig geworden, andere leiden oder in einer schlechteren Position stehen zu lassen. Jeder versucht deshalb, sich so viel wie möglich anzueignen und gegen andere zu schützen, was einen ständigen Konkurrenzkampf entstehen lässt. Rivalität, Konkurrenzkampf, Bereicherung auf Kosten anderer – „[a]lle diese Übel sind die erste Wirkung des Eigentums und das unabtrennbare Gefolge der entstehenden Ungleichheit“ (Rousseau 2012, 89). Der Zustand führt dann irgendwann sogar dazu, dass die Personen sich gegenseitig für Besitz und Vorteile töten (vgl. Schwaabe 2010b, 18), was den Ausgang aus dem Naturzustand nötig werden lässt. „Dieser Kriegszustand ist für Rousseau aber, anders als bei Hobbes, nicht mehr der Zustand der ursprünglichen Natürlichkeit, sondern das Ergebnis gesellschaftlicher Entwicklung“ (Schwaabe 2010b, 18). Diese Entwicklung kann nicht mehr rückgängig gemacht werden. Rousseau meint nicht, dass der Mensch zurück zur Natur sollte – allein schon, weil es nicht möglich sein wird (vgl. ebd.). Es geht ihm eher darum, den gesellschaftlichen Zustand so ideal für den Menschen wie möglich zu gestalten. Dies wird noch kurz in der *Abhandlung* abgehandelt, aber nicht so ausführlich, wie im *Contract Social*, dessen Gedankengänge daran anschließen (vgl. ebd.).

Ich möchte hier wie bei Hobbes auf die Übertragbarkeit des rousseau'schen Naturzustandes auf *Minecraft* hinweisen. Auch dort ist man, wenn man alleine spielt, eine Person, die zwischen Tieren lebt und tun und lassen kann, was sie möchte und – außer „natürlichen“ Gegnern – nichts für sich und ihren Besitz zu befürchten hat. Dies ändert sich schlagartig, wenn sich mehrere andere Spieler_Innen auf dem Server einfinden. Zum einen kann es sein, dass die Gegnerzahlen wachsen und ein Zusammenschluss sinnvoll sein kann. Zum anderen, weil die Regeln – zumindest implizit – geregelt werden müssen. Die natürliche Freiheit ist einer (quasi-)vertraglichen Freiheit zu weichen.

6.3.2.2 *volonté particulière, volonté de tous, volonté générale*

Instrumentalisiere niemanden!

- Ernst Tugendhat, Vorlesungen über Ethik

Für die Vorstellung des rousseau'schen Vertragsschlusses und seiner Gesellschaftskonzeption ist es notwendig, seine verschiedenen Willensbegriffe vorzustellen. Wie sich bis jetzt gezeigt hatte, geht Rousseau davon aus, dass die Menschen im Naturzustand erst einmal friedlich existierten. Der Mensch ist nach Rousseau zwar ein Wesen, das auf seine Selbsterhaltung achtet, aber gleichzeitig auch ein natürliches Mitgefühl besitzt, das ihn vor zu starkem Egoismus bewahrt. Mit der Vermehrung der Menschen, dem Aufeinandertreffen der selbigen und letztlich auch der Notwendigkeit der Kooperation kam dann die Notwendigkeit zur normativen und rechtlichen Regelung des Zusammenlebens auf. Denn der Konkurrenzkampf, der durch das Beanspruchen Land und Besitz entstanden war, zerstörte das natürliche Mitleid und steigerte sich hin bis zum Kriegszustand Hobbes' und konnte nur durch das Zusammenkommen in Gesellschaften beendet werden.

Nun ist nach Rousseau allerdings darauf zu achten, wie man diese Gesellschaften formt. Denn tut man dies auf die falsche Art und Weise, kann es sein, dass der Naturzustand durch die Einführung von Gesetzen nicht beendet, sondern mit anderen Mitteln weitergeführt wird (vgl. Celikates/Gosepath 2013, 65) bzw. die Lebenszeit des Staates stark verkürzt ist (vgl. Rousseau 1971, 100). Dies ist dann der Fall, wenn das Gesetz zwar für alle gilt, nicht aber von allen gleichermaßen akzeptiert werden könnte, das heißt, nicht im Interesse aller sein könnte. Etwa bei systematischer Benachteiligung bestimmter Personengruppen.

Rousseau entscheidet, um ein begriffliches Repertoire für das Darzustellende zu haben, zwischen drei verschiedenen Begriffen des Willens von denen einer der ist, der gegeben sein muss, wenn ein gerechtes Gemeinwesen entstehen soll. Nach ihm gibt es den Einzel- oder Partikularwillen (*volonté particulière*), den Willen aller (*volonté de tous*) und den Gemeinwillen (*volonté générale*) (vgl. ebd.). Ersterer kann als die „Sonderinteressen des einzelnen“ (Schwaabe 2010b, 26) oder als „Einzelwille[...]“ bezeichnet werden (ebd.). Es bezeichnet das, was der Einzelne wünscht oder wirklich umgesetzt sehen möchte. Der Wille aller ist dagegen der aggregierte Wille mehrerer, der sich aus einigen bis vielen Partikularwillen zusammensetzt. Es sind die Schnittmengen mehrerer Personen ihre Wünsche betreffend (vgl. Rousseau 1971, 32). Der Gemeinwille hingegen „wird erst sichtbar, wenn durch einen dialektischen Klärungsprozess das Allgemeine aus den ‚volontés particulières‘ herausgefiltert wird“ (Schwaabe 2010b, 26). Der Unterschied zwischen dem Gemeinwillen

und dem Willen aller ist dabei der, dass es hier nicht um die Schnittmenge mehrerer – also, einiger oder sogar vieler – sondern um die Schnittmenge *aller* geht. Diesem Willen, dem Gemeinwillen, der die Schnittmenge *aller* Einzelwillen darstellt, muss das naturzustandsbeendende Gesetz, das durch den Vertragsschluss entsteht, entsprechen. Nach Rousseau darf sich so oder so nur das Gesetz nennen, was als „Ausfluß [sic!] der Gesamtheit des Volkes“ (Rousseau 1971, 29) gelten kann. Also das, was von allen über alle und damit auch immer sich selbst beschlossen werden könnte. Nur so kann verhindert werden, dass der Naturzustand im staatlichen Zustand fortgesetzt wird und sichergestellt werden, dass die Individuen auch im staatlichen Zustand über sich selbst bestimmen.

6.3.2.3 Der Vertragsschluss

Es ist mit der Gerechtigkeit unvereinbar, dass der Freiheitsverlust einiger durch ein größeres Wohl aller gutgemacht werden könnte.

- John Rawls, Eine Theorie der Gerechtigkeit

Wie bei Hobbes, so müssen der Vertrag und der staatliche Zustand bei Rousseau ebenfalls bestimmten Voraussetzungen entsprechen. Diese haben vor allem mit dem Wesen des Menschen zu tun, an denen der Vertragsschluss und das Gemeinwesen orientiert werden müssen. Während der immer nach Bewegung strebende Mensch durch den *Leviathan* in Schach gehalten werden muss, muss ein Herrschaftssystem bei Rousseau den frei geborenen Menschen (vgl. ebd., 5) in seiner Freiheit so wenig wie möglich einschränken⁴⁷. Jeder soll über sich selbst bestimmen können und nur durch die Freiheit eines jeden anderen eingeschränkt werden.

Wie findet der Vertragsschluss bei Rousseau statt? Ähnlich wie bei Hobbes. Die Personen, die in der Konkurrenzphase des Naturzustandes zusammen leben – vor allem die, die sich bei der Land- und Besitznahme in eine positive Position gebracht hatten – erkennen, dass es vorteilhaft wäre, wenn sie zusammen in einem staatlichen, positivrechtlich geregelten Gemeinwesen zusammenleben (vgl. Celikates/Gosepath 2013, 65). Aber auch die „Verlierer“ der Besitz- und Landnahme halten es für sinnvoll, da sie sich, wenn schon nicht Land, so doch zumindest Rechte sichern können. Denn auch, wenn sie sich nicht offen bekriegen, so doch zumindest latent – keiner weiß seine beanspruchten Rechte, etwa Freiheitsrechte, durch

⁴⁷ Dies spiegelt sich auch in seinen pädagogischen Schriften. Laut Rousseau „[muss] [d]as eigentliche Ziel von Erziehung [...] darin bestehen, die Entfaltung einer freien Persönlichkeit zu ermöglichen“ (Schwaabe 2010b, 20).

ein allgemeingültiges und strafbewehrtes Gesetz geschützt. Dieses und die entsprechenden Institutionen dafür gilt es einzusetzen. Voraussetzung dafür ist, dass die Individuen zu einem Volk werden. Dies geschieht durch den Schluss des *Urvertrags* (vgl. Rousseau 1971, 15). Dieser ist „die eigentliche Grundlage der Gesellschaft“ (ebd., 16). Dieser Urvertrag muss nach Rousseau so beschaffen sein, dass sich die einzelnen Individuen zwar vereinen, doch gleichzeitig – zumindest annähernd – so frei bleiben, wie vorher (vgl. ebd., 17). Denn der Mensch ist frei geboren und konnte sich im *eigentlichen*, das heißt, anfänglichen Naturzustand völlig frei entfalten. Dies soll er auch im vertraglichen Zustand können oder zumindest in ähnlicher Weise – nur so kann das Gemeinwesen der Wesensverwirklichung des Individuum zuträglich sein.

Dafür ist zunächst, so paradox es klingen mag, eine völlige Selbstaufgabe notwendig. Jeder soll, damit ein Gemeinwesen zustande kommt, wie bei Hobbes, sein Recht auf freie Selbstbestimmung, seine „natürliche[...] Freiheit“ (Rousseau 1971, 23) an den Oberherren oder, wie Rousseau (ebd., 20) schreibt, das „Staatsoberhaupt“ abgeben. Dieser oder dieses besteht aber nicht aus einer Einzelperson oder Personengruppe, sondern gemäß dem republikanischen Gedanken, den Rousseau wie erwähnt in Genf kennenlernte, sind es die Bürger_Innen selbst, die den Oberherren bilden. Denn die Gesetze, die für ein Volk gelten sollen, müssen von selbigem gegeben werden, da sie schließlich die sind, die darunter leben müssen. Außerdem ist so gewährleistet, dass die Individuen auch im staatsbürgerlichen Zustand über sich selbst bestimmen können. Somit sind Herrscher und Beherrscher identisch oder sollen es zumindest sein (vgl. Celikates/Gosepath 2013, 66). Um zu dieser einzelnen Person des Oberherren zu werden, ist es notwendig, dass sie eine Verbindung zwischen sich schaffen, die dadurch entsteht, dass sich „jeder allen übergibt“ (Rousseau 1971, 18). Das heißt, jeder überträgt jedem anderen sein Selbstbestimmungsrecht, um im Gegenzug das Bestimmungsrecht über alle anderen zu erhalten. „[S]o gewinnt man für alles, was man verliert, Ersatz und mehr Kraft, das zu bewahren, was man hat (ebd.). Denn alle anderen können zwar über einen bestimmten, doch man selbst kann dasselbe mit ihnen tun. Das heißt, man muss sich überlegen, was man den anderen zu- oder absprechen möchte, welche Normen man ihnen auferlegt, wenn die anderen, denen man es auferlegt, gleichzeitig über einen selbst bestimmen können. Das Ergebnis würde dabei, so dachte wohl Rousseau, ähnlich wie im Naturzustand, in dem Selbstliebe und Mitleid das Miteinander bestimmten, die Forderung sein, sein Glück, das vor allem auch in der Selbstentfaltung liegt, suchen zu dürfen, das anderer aber nicht einzuschränken oder gar zu verhindern. So soll maximale Freiheit im staatsbürgerlichen Zustand gewährleistet werden. Überhaupt, so Rousseau, ist Freiheit

nunmehr nur noch im staatsbürgerlichen Zustand denkbar. Die Beibehaltung der natürlichen Freiheit würde nur den Naturzustand erhalten, deshalb ist sie an alle anderen abzugeben, um sie in geregelte Bahnen zu bringen. „Der Verlust, den der Mensch durch den Gesellschaftsvertrag erleidet, besteht in dem Aufgeben seiner natürlichen Freiheit und des unbeschränkten Rechtes auf alles, was ihn reizt und er erreichen kann“ (Rousseau 1971, 23). Er gibt also durch den Vertragsschluss seine natürliche Freiheit und sein Recht auf alles auf. Dafür gewinnt er jedoch die „bürgerliche Freiheit“ (ebd.) hinzu. Das heißt, er muss nicht mehr unter Anstrengung verteidigen, was er seines wissen will, sondern kann beispielsweise auf Eigentumsrechte zurückgreifen und – rechtlich gesichert – frei darüber bestimmen (vgl. ebd., 23f.).

Die Individuen, die im Naturzustand frei waren, sich aber gezwungen sehen, mit anderen einen zu kooperieren, geben ihr Recht auf alles an alle anderen ab. Dafür erhalten sie es ebenfalls von allen anderen. So kann jeder über jeden bestimmen und der Oberherr, der der dadurch entstandene Zusammenschluss all dieser Individuen ist, entsteht – die verschiedenen Individuen werden eine Person. Dieser Oberherr und die Beherrschten, die identisch sind, bilden nun eine „Republik“ (ebd., 19). Das Volk in der Rolle des Oberherrn erlässt mit Vertragsschluss, dem *Urvertrag*, ein Gesetz, dem alle zustimmen können müssen und nicht nur einige oder viele oder sogar fast alle. Dieser Urvertrag bringt eine gesellschaftliche Ordnung hervor, die „ein geheiliges Recht [ist], das die Grundlage aller übrigen bildet“ (ebd., 6). Dieses Gesetz muss am Gemeinwillen orientiert sein. Das heißt, es müssen intersubjektiv teilbare Ansprüche darin zu rechtlichen Forderungen oder Verboten umgewandelt werden. Es muss die Schnittmenge *aller* Einzelwillen sein, nicht nur die einiger oder vieler oder fast aller. Jeder Einzelne, der zur Republik gehört, muss diesem, man könnte sagen, *Grundgesetz* zustimmen können. Ein Grundgesetz auf dem *volonté de tous* aufzubauen, würde bedeuten, die Reziprozität des Vertragsschlusses und der wechselseitigen Entäußerung nicht ernst zu nehmen und nicht jedem die gleiche Freiheit einzuräumen und den Naturzustand mit anderen Mitteln fortzusetzen. Da dann die Stärkeren oder die Mehrheit über wenige herrschen würden, was einen grundlegenden Kampf um Vorteile mit sich führen würde, der ja durch den Vertragsschluss beendet werden sollte.

6.3.2.4 Die Herrschenden

Durch den Gesellschaftsvertrag haben wir dem politischen Körper zum Dasein und Leben verholfen; jetzt kommt es darauf an, ihn durch die Gesetzgebung mit Tatkraft und Willen zu erfüllen.

- Jean-Jacques Rousseau, Der Gesellschaftsvertrag, Vom Gesetz

Die Bürger_Innen haben dadurch eine Doppelrolle als Herrscher und Beherrschte inne. Dadurch müssen sie nicht nur bei der Bildung des Gemeinwesens zusammentreten, um einen Urvertrag zu schließen, sondern sind vielmehr gezwungen immer wieder gemeinsam neue Regelungen zu beschließen. Dies soll möglichst an einem gesetzlich festgelegten und vorgeschriebenen Tag geschehen (vgl. ebd., 103) – dort sollen die Gesetze bekräftigt, neue geschaffen oder die alten Gesetze an neue Begebenheiten angepasst werden (vgl. ebd., 102f.). Beim Urvertrag ist Einstimmigkeit gefragt. Bei den darauffolgenden Gesetzesbeschlüssen hingegen nicht (vgl. Schwaabe 2010b, 27). Denn Rousseau weiß aus seiner eigenen republikanischen Erfahrung heraus, wie schwierig und fast unmöglich das ist. Er sagt aber, dass man bei den Abstimmungen darauf achten sollte, möglich einstimmig zu beschließen, da dem allgemeinen Willen umso besser entsprochen ist umso mehr Einstimmigkeit bei den Abstimmungen herrscht (Rousseau 1971, 118f.). Es ist möglich, dass einem Gesetz nicht alle zustimmen, aber jeder, der trotzdem Teil der Republik bleibt, stimmt zumindest so weit zu, dass er es als für sich selbst geltend akzeptiert (vgl. ebd., 120). Das, was die Zustimmung aller verlangt, ist der Gesellschaftsvertrag im Sinne des Urvertrags. Er muss einstimmig beschlossen werden, das heißt alle, die sich zu einem Gemeinwesen zusammenfinden wollen, müssen der Konstitution des selbigen zustimmen können.

Bei den darauf folgenden Volksversammlungen muss dann nach der Mehrheit gegangen werden, wobei Einstimmigkeit das erklärte Ziel ist (vgl. ebd., 120f.). Wenn jemand mit seiner Meinung doch einmal von der Mehrheitsmeinung abweicht, so muss er nach Rousseau einfach anerkennen, dass er sich geirrt hat und wollte, was er eigentlich nicht will (vgl. ebd., 121).

Rousseau macht zwei Vorschläge wie die Abstimmungen bzw. Mehrheitsentscheide geregelt werden sollten. Erstens sollte bei wichtigeren und ernsteren Beschlüssen mehr nach Einstimmigkeit gestrebt werden und das Gesetz erst ab einer großen Nähe zu selbiger verabschiedet werden (vgl. ebd., 121f.). Zweitens sollte die Dringlichkeit abgewogen werden. Je dringender etwas ist, desto geringer können die Mehrheiten sein, die genügen, um einen Beschluss zu fassen (vgl. ebd., 122). Was durch diese Volksversammlungen entsteht, ist als Wille des Volkes anzusehen.

Bei Rousseau bestimmen also die Individuen durch den Vertragsschluss selbst, was sein soll und werden dadurch zu Bürger_Innen. Zunächst einmal im Sinne des Urvertrags auf dem alle weiteren Gesetze aufbauen. Die weiteren Gesetze werden bei Volksversammlungen durch Mehrheitsentscheide, im Idealfall aber einstimmig beschlossen. Die Minderheit hat sich diesen zu fügen oder aber das Gemeinwesen zu verlassen.

Hier kann die Überschneidung mit Kohlbergs *Just-Community*-Konzept erkannt werden. Auch dort sind festgelegte Termine gegeben, an denen – nach der Festlegung einer Konstitution – über die normative Regelung der eigenen Gemeinschaft diskutiert werden darf und muss. Hier sind Mehrheitsentscheide ebenfalls gefragt oder zumindest legitimes Mittel bei der Findung neuer Gesetze.

Da Rousseau aber selbst erkannt hatte, dass der Souverän, wenn man ihn als Gesamtheit des Volkes sieht, wenig Handlungsfähig ist, ging er davon aus, dass man noch eine Regierung einzusetzen hätte, die Tatkraft aufbringen könne (vgl. ebd., 41). Die Einsetzung der Regierung ist aber kein Vertragsschluss. Vielmehr wird sie durch Beschluss des Souveräns, also der Bürger_Innen in der Rolle des Gesetzgebers eingesetzt (vgl. ebd., 111f.). Das Volk beschließt, welche Form die Regierung haben soll (vgl. ebd., 111) und wählt dann diejenigen aus denen sich die Regierung zusammensetzt (vgl. ebd., 111f.).

Der Souverän stellt zwar den Gemeinwillen dar, doch die Tatkraft, diesen Willen umzusetzen, muss gebündelt werden. Dies leitet Rousseau daraus ab, dass seiner Meinung nach jede Handlung zwei Ursachen hat: eine physische und eine psychische. Denn für jede Handlung benötigt man Kraft und den Willen (vgl. ebd., 63). Jemand, der lahm ist, wird zu einem Ort gehen wollen, aber nicht können, weil ihm die Kraft fehlt und jemand, der sehr schnell gehen kann, kann wegen Ermangelung des Willens dort bleiben wo er ist. Der Lahme und Flinke bleiben am gleichen Ort. „Um zu einem Gegenstand hinzugehen, muss ich erstens gehen wollen; zweitens müssen mich die Füße zu ihm tragen“ (ebd.).s

Im Staat ist es ebenfalls so. „[M]an unterscheidet in ihm ebenfalls kraft und Willen, letzteren unter dem Namen der gesetzgebenden Gewalt, erstere unter dem Namen der vollziehenden Gewalt. Ohne ihr Zusammenwirken geschieht oder soll wenigstens in ihm nichts geschehen“ (ebd.). Doch wie ist das Verhältnis von gesetzgebender und vollziehender Gewalt zu bestimmen?

Die gesetzgebende Gewalt gehört dem Volk und nur es selbst kann die Gesetze, unter denen es sich zusammenfinden soll, schaffen (vgl. ebd., 63f.). Die vollziehende Gewalt muss jedoch

in andere Hände gelegt werden – und zwar in die Hände einer Regierung. Diese ist der „Geschäftsführer“ (ebd., 64) und schafft „die Verbindung zwischen dem Staat und dem Oberhaupt“ (ebd.). Also, den Bürger_Innen als Volk und den Bürger_Innen als Staatsoberhaupt. Die Regierung ist ein Werkzeug, das zwischen diesen beiden Polen vermitteln soll (vgl. ebd.). Rousseau definiert sie als einen „vermittelnde[n] Körper, der zwischen den Untertanen und dem Staatsoberhaupt zu ihrer gegenseitigen Verbindung eingesetzt und mit der Vollziehung der Gesetze und der Aufrechterhaltung der bürgerlichen wie der politischen Freiheit betraut ist“ (ebd.). Die Regierung ist also nichts anderes als die Gesamtheit der Personen, die im Namen des Staatsoberhauptes, das die Gesamtheit des Volkes ist, „die Macht ausüben“ (ebd.), die ihnen übertragen wurde.

„Als Regierung oder höchste Verwaltung bezeichne ich also die rechtmäßige Ausübung der vollziehenden Gewalt, und Fürst oder Obrigkeit nenne ich den Mann oder die Behörde, die mit dieser Verwaltung beauftragt ist“ (ebd.).

Die Regierung führt aus, was die Bürger_Innen als Staatsoberhaupt über sich als Volk beschlossen haben. Deshalb sollte „der herrschende Wille des Fürsten nichts anderes [...] sein als der allgemeine Wille oder das Gesetz; seine Gewalt ist nur die in ihm vereinte Staatsgewalt“ (ebd., 68). Soll heißen, die Regierung soll das durchsetzen, was die Bürger_Innen über sich selbst beschlossen haben. Dies ist ebenfalls ein Unterschied zu Hobbes. Bei selbigen konnte nur der Oberherr Gesetze erlassen, denen das Volk zu gehorchen hatte. Bei Rousseau erlässt das Volk hingegen Gesetze für sich selbst in der Rolle des Oberherrn, die der Regierende dann auszuführen hat, denen er aber ebenfalls verpflichtet oder an die er zumindest gebunden ist. Er soll nicht Privatinteressen nachgehen – weder den eigenen, noch denen bestimmter Interessensgruppen. Geschieht dies doch, „so würde sofort die gesellschaftliche Vereinigung aufgehoben und der politische Körper aufgelöst sein“ (ebd.). Denn dann gälte nicht mehr grundsätzlich das, was alle über sich beschließen könnten, sondern höchstens noch ein Wille aller, der ja nur die Aggregation vieler, niemals aber aller Einzelwillen darstellt. Deshalb muss die Regierung beständig bereit sein, „die Regierung dem Volk und nicht das Volk der Regierung aufzuopfern“ (ebd.), da erstere zum Wohl des Volkes installiert wurde und nicht anders herum. Schafft sie das nicht, so wird der Vertrag aufgelöst.

6.3.2.5 Auflösung des Vertrags

Gegen diese Pflicht sündigt durch Hochmut, wer sich selbst ohne Grund oder ohne zureichenden Grund vor andere stellt und sie im Vergleich zu sich selbst für nicht gleichberechtigt hält.

- Samuel von Pufendorf, Über die Pflicht des Menschen, §5

Rousseau stellt sich das Gemeinwesen wie einen Körper mit verschiedenen Organen vor. Jedes dieser Organe hat eine Funktion, deren Wegfall mehr oder weniger tödlich ist. Nicht der Tod jedes Organs führt sofort zum Tod des Körpers, sondern erst nach einiger Zeit.

Stirbt etwa die Regierung, die das Gehirn des Staates darstellt, so stirbt nicht der ganze Körper, der Staat. Vielmehr wird er wahnsinnig (vgl. ebd., 100). Stirbt hingegen die „oberherrliche Autorität“ (ebd.), also das Herz des Staates, das die Bürger_Innen als Gemeinschaft sind, so geht er zugrunde. Denn der Staat besteht solange, solange alle, die sich unter einem Gesetz zusammengefunden haben, sich immer noch unter selbigem zusammenfinden und einen Vertrag unter sich beschlossen haben. Solange sie eins sind und als einer entscheiden, das heißt, den Gemeinwillen aufrecht erhalten, solange leben sie als eine Person und solange lebt das Herz des Staates, ohne das er nicht existieren kann. Kommt es zu dauerhaften Scheidungen der Einzelwillen und des Gemeinwillens, so kann dies den Tod des Körpers bedeuten.

Der politische Körper stirbt also, wenn er sich nicht mehr als solchen ansieht, wenn er sich nicht mehr als sich selbst und über sich selbst bestimmende Einheit sieht, sondern auseinanderfällt. Dann entstehen entweder neue politische Körper oder aber keine. Die Regierung muss darauf achten, dass das nicht geschieht. Sie hält – als Hirn und Vernunft – die Gefühle der einzelnen Glieder und ihre Einzelwillen im Zaum. Stirbt es, so stirbt der Staat nicht gleich, so ist ihm aber, wenn kein schneller Ersatz gefunden wird, auch schnell Verrücktheit, Chaos und letztlich auch der Tod beschieden (vgl. ebd.). Denn dann, wenn niemand die Einhaltung des Urvertrags und der darauf aufbauenden Gesetze überwacht, verfallen die Menschen wieder in den Naturzustand – und zwar in die letzte Phase, die die unangenehmste und dem Menschen unwürdigste ist. Wie bei Hobbes, so hat der Oberherr bei Rousseau also ebenfalls Bürgerkriege zu vermeiden, indem sie die Privatinteressen verschiedener Gruppen zurück hält.

Dies gilt für die Regierung selbst selbstverständlich auch: sie darf, wie im Kapitel davor bestimmt, ebenfalls nicht ihre eigenen Privatinteressen durchsetzen, sondern muss darauf achten, dass sie zumindest im Rahmen des Urvertrags bleiben, da sie vom Volk eingesetzt wurde, um genau dies zu gewährleisten und ihre Funktion sonst nicht erfüllen kann.

Bei Rousseau wird der Naturzustand also anders gedacht als bei Hobbes. Während selbiger ihn als (mindestens latenten) *Krieg aller gegen alle* konstruiert, ist dies bei Rousseau der Naturzustand erst zu einem späteren Zeitpunkt – in seiner Endphase. Bei Rousseau ist der Mensch – entgegen Aristoteles‘ und Hobbes‘ Bestimmungen – im Naturzustand weder ein *zoon politikon*, noch ein *Wolf*. Er ist ein mit Selbstliebe versehenes Wesen, das auf seine Selbsterhaltung bedacht ist, aber anderen gegenüber – aufgrund des natürlichen Mitleides – freundlich oder zumindest nicht feindlich eingestellt ist. Dies geschieht erst mit der Vermehrung der menschlichen Population und der Vermehrung und Verfeinerung menschlicher Fähigkeiten. Beides führt nämlich dazu, dass die einzelnen Menschen miteinander kooperieren müssen, da die natürlichen Ressourcen, erstens, nicht mehr unendlich scheinen, sondern aufgrund der Masse an Menschen begrenzt und zweitens, stärker von den Individuen bearbeitet werden können, was höhere Abbaumengen, die wiederum Ressourcenmangel bei anderen Individuen hervorrufen können, ermöglicht. So müssen Besitzverhältnisse zum ersten Mal geklärt werden. Auch andere Rechte werden so zum ersten Mal klärungsbedürftig, da die Individuen nun nicht mehr einfach nur handeln können, sondern den Anderen in ihrem Handeln mit bedenken müssen. Dadurch entsteht Konkurrenz und Rivalität, um Besitz und Rechte und die Selbstliebe wird zur Eigenliebe, was heißt, dass die Selbsterhaltung nicht mehr oder zumindest in weit weniger großem Ausmaß durch das natürliche Mitleid eingeschränkt wird.

Diese Phase des Naturzustandes ist, wie bei Hobbes der Naturzustand allgemein, nicht schön für das Individuum, da es ständig Angst haben muss, dass seine Ansprüche, die es anderen entgegenbringt, nicht anerkannt werden und es keine Instanz gibt, die ihnen diese zusichert und zur Not auch durchsetzt. Deshalb schließen sich die Individuen zu einem Gemeinwesen zusammen. Dies geschieht, wie bei Hobbes, dadurch, dass die Individuen einen Vertrag miteinander schließen, der sie verpflichtet, ihre natürliche Freiheit und ihr Recht auf alles, was ihrer Selbsterhaltung dient, abzugeben. Abgegeben wird es an den Oberherren, der die Gesetze, die für sie gelten sollen, über sie beschließt. Der Oberherr ist bei Rousseau jedoch nicht eine einzelne Person oder eine Gruppe von Personen, sondern – gemäß republikanischem Vorbild – die Individuen selbst und zwar die Gemeinschaft aller Individuen, die sich unter dem Gesetz zusammenfinden. Das geschieht dadurch, dass jeder Einzelne seine natürliche Freiheit und sein Selbstbestimmungsrecht an jeden Anderen gleichermaßen abgibt. Dadurch erhält der Einzelne wiederum das Recht auf Bestimmung über alle anderen und sie bilden eine Person. So entsteht das Gemeinwesen und die Individuen werden zu Bürger_Innen, die sowohl die Rolle der Herrschenden, wie auch der Beherrschten

inne haben. Die Gesetze, die so beschlossen werden, sind die, die jeder Einzelne über sich selbst beschließen könnte – zumindest was den Urvertrag betrifft. So sind die Individuen zwar mit allen anderen in einem Gemeinwesen verbunden, gleichzeitig aber so frei wie möglich, was ihrem natürlichen Wesen am ehesten entspricht.

Der Vertrag, der sie zu einem Gemeinwesen macht, ist der *Urvertrag*. In ihm muss sich der Gemeinwille, der die Schnittmenge *aller* Einzel- oder Partikularwillen bezeichnet, zeigen. Er darf nicht als Wille aller, also als Schnittmenge *einiger*, wenn auch *vieler* oder *fast aller* Einzelwillen verstanden werden. Denn dann würden Individuen weniger Rechte und Freiheiten erhalten und bevorteilt werden als andere. Dies wäre nicht die Beendigung des Naturzustandes, sondern die Fortführung des selbigen unter dem Deckmantel des Gemeinwesens. Die Überwachung der Einhaltung dieses Urvertrages ist einer Regierung anheim gestellt, die von den Individuen in der Rolle als Souverän, also als Gesetzgeber, eingesetzt wird. Sie ist aber, und hier ist wieder ein Unterschied zu Hobbes, an die Gesetze, die das Volk erlassen hat, gebunden. Ihre Legitimation verliert sie dann, wenn sie dieses Gesetz nicht mehr durchsetzt – entweder willentlich oder, weil sie es nicht mehr schafft.

Da das Gesetz von Zeit zu Zeit verändert, erweitert und bestätigt werden muss, sind Volksversammlungen notwendig. Bei ihnen soll möglichst wieder das ganze Volk gemeinsam über die Einrichtung ihres Gemeinwesens abstimmen. Im Idealfall geschieht dies einstimmig. Doch Rousseau sieht ein, dass das mitunter schwierig sein könnte und gibt hier – im Gegensatz zum Urvertrag – die Möglichkeit zur Mehrheitsentscheidung an. Anzustreben sei aber die Einstimmigkeit. Was bei diesen Volksversammlungen entschieden wird, gilt dann auch für die Minderheit, die dem nicht zugestimmt hat. Fügen sie sich nicht darunter, so dürfen sie von der Mehrheit und von der Regierung gezwungen werden, dies zu tun.

Die Auflösung des Vertrages kommt dadurch zustande, dass sich das Volk nicht mehr als eine Person sieht. Dies ist der Fall, wenn kein Gemeinwille mehr ausgemacht werden kann, sondern sich zusammengefasste Einzelwillen gegenüberstehen. Etwa dann, wenn eine Gruppe mehr Vorteile vor einer anderen Gruppe haben möchte. Sein Ende kann auch dadurch hervorgerufen werden, dass die Regierung es, zum einen, nicht mehr schafft, die Einzelwillen zur Not durch Zwang unter den Gemeinwillen zu bringen, sondern sich starke, bürgerkriegsermöglichende Fraktionen bilden können. Zum anderen kann es aber auch sein, dass die Regierung selbst ihre Macht ausnutzt und entweder bestimmte Bevölkerungsgruppen oder sich selbst bevorteilt, was ebenfalls einen Vertragsbruch darstellt, der zur Auflösung des selbigen führen kann. Dies ist zu vermeiden.

6.3.2.6 Kritik

... in politischen Theorien wird nun die >>Tyrannei der Mehrheit<< allgemein unter die Übel gerechnet, gegen welche die Gesellschaft auf der Hut sein muss.

- John Stuart Mill, Über die Freiheit, Einleitung

Die Kritik, die auf Rousseaus politische Ausführungen folgte, ließ nicht lange auf sich warten. So wurde er etwa für den Terror der Jakobiner verantwortlich gemacht (vgl. Schwaabe 2010b, 33). Diese ist jedoch dadurch abzdämpfen, dass man darauf hinweist, dass man jemanden wohl gänzlich für die Korruption der eigenen Theorie durch andere verantwortlich machen kann (vgl. ebd.).

Andere Kritik ist systematischer Natur. Das Bestimmen von Gesetzen nach dem Schluss des volkskonstituierenden Vertrages, kann, wie erwähnt, durch die Mehrheit geschehen. Dadurch ist der Einzelne gezwungen sich unter die Mehrheitsmeinung zu fügen. Da Rousseau einen „wirksame[n] Minderheitenschutz [...] aus in sich durchaus konsistenten Gründen [...] nicht für notwendig hielt“ (ebd., 36), ist hier das Einfallstor für die von John Stuart Mill sogenannte „Tyrannei der Mehrheit“ (Mill 2009, 19). Denn die Mehrheit kann hier einfach über eine Minderheit entscheiden, was negative Folgen für letztere haben kann. Zwar werden die Möglichkeiten der Mehrheit dadurch abgedämpft, dass sie schauen müssen, dass sie es nicht übertreiben, da das Volk sonst in einem Bürgerkrieg gespalten wird, doch räumt es der Mehrheit einige Vorteile ein und Unfreiheit kann unter dem Deckmantel der Freiheit herrschen. Die, die sich den Beschlüssen verweigern, können von der Mehrheit oder der eingesetzten Regierung dazu gezwungen werden. „[D]as hat keine andere Bedeutung als dass man ihn zwingen werde, frei zu sein“ (Rousseau 1971, 22).

Auch die Vermeidung von zusammengefassten Einzelwillen zu Willen aller, die dann als Interessensgruppen für bestimmte, in gewisser Weise partikulare Interessen kämpfen, ist unter heutigen pluralen Zuständen nicht mehr als gemeinwesensfeindlich, sondern als förderlich für das Gemeinwesen anzusehen (vgl. Schwaabe 2010b, 36). War die Herausbildung von Interessensgruppen bei Rousseau noch zu vermeiden, um die Gesellschaft, die er ja als eine Person dachte, nicht zu spalten, so geht man heute davon aus, dass Interessenskonflikte auf einer Ebene ausgetragen werden können, während man sich auf einer anderen oder höheren Ebene immer noch über gemeinsame Werte als eine Gemeinschaft und über eine gemeinsame Rechtsordnung als Gesellschaft verbunden weiß. Diese jeweiligen Interessensgruppen können

dann die Verhältnisse für die jeweiligen Gruppen verbessern, was im besten Fall eine Verbesserung für alle anderen mit sich führt.

Daneben kann man auch die Umsetzbarkeit seiner Vorstellung der Volksabstimmung, bei der möglichst jeder persönlich erscheinen sollte. Die Idee von Vertreter_Innen verwirft er als sich unter der Würde des Menschen befindend (vgl. Rousseau 1971, 107). Doch wäre zu fragen, wie moderne Rechtsstaaten mit bestimmter Größe dies durchführen sollten. Die Praktikabilität ist damit ein Kritikpunkt.

Letztlich kann man auch wie bei Hobbes den Atomismus seiner Konzeption kritisieren und auf die grundsätzliche Reziprozität menschlicher Beziehungen und die notwendigen Bedingungen der Entwicklung hin zu einem positiven Selbstverhältnis hinweisen.

6.4 Kontraktualismus, Ethikunterricht und Werturteilskompetenz

Ein 14-Jähriger, der eine handlungsleitende Vorstellung davon hat, was gut, was gerecht, was angemessen ist, ist darum noch nicht mit einem Begriff des Guten, der Gerechtigkeit, mit Methoden der praktischen Urteilsbildung vertraut. Ihm solches Wissen zu vermitteln, ist Aufgabe des Ethikunterrichts.

- Anke Thyen, Ethik – Ein Schul- und Studienfach zwischen Anspruch und Aufgaben

Wie bereits beschrieben ist die Aufgabe des Ethikunterrichts die Hervorbringung und Schulung von „Werturteilskompetenz“ (Rath 2015), die als Fähigkeit, begründete Werturteile abgeben und gemäß ihnen handeln zu können, beschrieben werden kann (vgl. ebd., 17). Dafür ist „ethisches Orientierungswissen“ (Thyen 2015) notwendig. Dieses besteht aus „Methoden, Begriffe[n] und Modelle[n] [...], an denen sie sich orientieren können, wenn sie Beurteilungen, Haltungen und Einstellungen auf ihre Angemessenheit, auf ihre Berechtigung hin überprüfen wollen“ (Thyen 2002, 184). Zu eben jenen Orientierung verschaffen könnenden Modellen und Theorien gehören die vertragstheoretischen Modelle. Zwei Vertreter davon wurden in diesem Kapitel vorgestellt. Sie stellen als Klassiker des Kontraktualismus mit unterschiedlichen Ausprägungen wichtige Vertreter des selbigen dar und können den Schüler_Innen bei der Frage nach der richtigen Orientierung geben. Gleichzeitig bieten sie die Möglichkeit an, sie untereinander zu vergleichen, aber auch, sie aus anderer Position heraus zu kritisieren und die Vor- und Nachteile beider Theorien zu erörtern, um so über die Darstellungen der Philosophen hinaus Überlegungen anzustellen.

Dieses Wissen ist notwendig, um den Ethikunterricht nicht als „Gesprächsforum zum Erfahrungsaustausch, als eine Art Stuhlkreis“ (ebd., 183) miss zu verstehen, in dem sich die Schüler_Innen und Lehrer_Innen gegenseitig ihre Wertvorstellungen vorstellen, ohne einen Standpunkt zu haben von dem man aus sie bewerten kann. Diesen sollen die ethischen Theorien, Modelle und Begriffe bereitstellen oder zumindest zu formulieren ermöglichen, die im Ethikunterricht erworben werden sollen. Ohne ihn wird Ethikunterricht zu einer relativistischen Wertvorstellungsrunde, der höchstens eine Werterziehungsveranstaltung ist, nicht aber die Urteilskraft schult.

Genau dieser Schulung der Werturteilskompetenz ist dieses Projekt verschrieben, da den Teilnehmer_Innen zwei Vertreter des Kontraktualismus vorgestellt werden sollen, welche sie dann auf ein Onlinemehrspielerszenario anwenden sollen. So sollen sie sich das kontraktualistische Modell selbst aneignen, aber vor allem auch das Handeln gemäß dem eigenen normativen Urteil, das anhand ethischer Theorien und Modelle begründet ist, eingeübt werden.

7. Kohlbergs Konzept der *Just Community*

7.1 Das Konzept

Zusammengefasst läßt sich festhalten, daß die moralische Stufe mit [...] dem moralischen Handeln zusammenhängt.

- Lawrence Kohlberg, *Die Psychologie der Moralentwicklung, Moralstufen und Moralerwerb*
Beeinflusst durch seine Erfahrungen in einem israelischen Kibbuz, die dort erhaltenen Forschungsergebnisse (vgl. Power et al. 1989, 39ff.) und durch Durkheims und Deweys Schriften (vgl. ebd., 47ff.) fing der US-amerikanische Psychologe Lawrence Kohlberg (1927 – 1987) Überlegungen darüber anzustellen, welche Rolle Gemeinwesen in der moralischen Entwicklung spiel(t)en und wie man die Erkenntnisse dieser Überlegungen für die moralische Erziehung von Kindern und Jugendlichen einsetzen könnte (vgl. ebd., 44). Denn seine Untersuchungen mit seinem israelischen Kollegen Miriam Bar Yam hatten ihm gezeigt, dass „the kibbutz-placed youth showing significantly higher scores than a comparable sample of Israeli urban youth“ (ebd., 39).

Dies bedeutete für ihn ein Umdenken oder zumindest eine neue Sichtweise auf seine bisherige Forschung. Seit seiner Dissertation 1958 arbeitete er an einer Stufentheorie der moralischen Entwicklung, die auf Jean Piagets (1896 – 1980) Untersuchungen zum *Moralischen Urteil beim Kinde* (1932) aufbaute. Piaget hatte in seinen Studien herausgearbeitet, dass die moralische, so wie die kognitive Entwicklung des Menschen als eine Stufenabfolge mit steigenden Niveaus gedacht werden kann (vgl. Heidbrink 2008, 44ff.). Ähnlich wie in seiner genetischen Epistemologie konnten sich die Individuen nicht nur in ihren kognitiven, sondern auch moralischen Fähigkeiten weiterentwickeln. Von einer heteronomen Moralvorstellung konnten sie sich zu einer autonomen entwickeln. Das heißt, Regeln, die anfangs noch als von außen vorgegeben und vor allem als unveränderbar galten, erscheinen mit der Zeit veränderbar und die Individuen bestimmen selbst über sie. Diese Vorstellung griff Kohlberg auf und versuchte sie zu verfeinern bzw. neu zu fassen.

Das Ergebnis war sein Modell der Stufen des moralischen Urteilens, das drei Ebenen mit jeweils zwei Stufen umfasst (vgl. Kohlberg 1996, 128f.). Die Ebenen zeigen an, ob man sich mit seiner moralischen Urteilsfähigkeit im präkonventionellen, konventionellen oder postkonventionellen Stadium befindet, das heißt, woher man die Legitimation des Gesollten nimmt: aus der möglichen Erfahrung von Lob und Tadel, aus dem tatsächlich als Gesollte geltenden und der Nützlichkeit des selbigen für die Individuen oder aus der Perspektive

ethischer Theorien heraus, wie etwa der kontraktualistischen oder deontologischen Theorie (vgl. ebd.). Dieses Modell hat im Laufe seines Schaffens und darüber hinaus Veränderungen und Erweiterungen erfahren. So gab es etwa weitere Unterteilungen und Verfeinerungen durch die Einführung von Unterstufen unter die jeweiligen Stufen, sodass es auf jeder der sechs Stufen eine *harte* und eine *weiche* Stufe gab (vgl. ebd., 217ff.). Daneben gab es Untersuchungen, die sich mit dem Zusammenhang von moralischem Urteil und moralischem Handeln beschäftigten (vgl. ebd., 373ff.) und solche, die die „Männlichkeit“ von Kohlbergs Konzept kritisierten (vgl. Gilligan 1988). Denn laut Gilligan war Kohlbergs Konzept auf einen eher männlichen Gerechtigkeitsbegriff⁴⁸ zugeschnitten, während Frauen eher die „Zuwendung“ (ebd., 183) oder Fürsorge (engl. *care*) als obersten Wert ansehen würden und so auf Kohlbergs Stufenmodell zwangsläufig niedrigere Ergebnisse haben mussten (vgl. Heidbrink 2008, 108). Da Gilligan aber ihre Fürsorgemoral als kontextsensibler und flexibler bezeichnet, während sie die männliche Gerechtigkeitsmoral als kontextunsensibel und rigider betrachtet (vgl. ebd., 109), kann man dafür argumentieren, dass Männer und Frauen grundsätzlich nicht allzu verschieden denken, wenn es um Moral geht, sondern bei beiden Gerechtigkeit der höchste Wert ist, nur der Fokus ein anderer sein kann. Während Männer dazu neigen, Normen der Gerechtigkeit ohne Ansehung des besonderen Falles durchzusetzen, sind Frauen eher gewillt auf das zurückzugreifen, was Aristoteles (vgl. NE V, 14) als *Epikie*, das heißt, Billigkeit bezeichnete. Sie ist als „Berichtigung [...] des gesetzlich Gerechten“ (ebd., 1137b15) zu denken und bedeutet, dass man Gnade vor Recht ergehen lässt, wenn die Umstände der Tat es rechtfertigen. Somit würden beide Gerechtigkeit als oberstes Prinzip anerkennen, sich nur in der Kontextsensibilität unterscheiden und Moral doch nicht grundsätzlich anders fassen, was ich ebenfalls für wahrscheinlicher halte. Es wäre auch zu fragen, inwiefern Gilligan hier Geschlechter nicht als konstruiertes, sondern natürlich oder substantiell Gegebenes sehen würde. Die Frage wäre dann zu stellen, ob etwa in matriarchalischen Gesellschaften dieselben Befunde gefunden werden könnten oder nicht?

Wie auch immer sich Kohlbergs Modell von seinen Anfängen bis heute gewandelt haben mag und was auch immer man von Gilligans Einwänden halten mag und inwiefern man sie übernehmen möchte, ein Kernstück der kohlberg'schen Theorie hat sich bis heute gehalten: Die Vorstellung, dass man die moralische Urteilsfähigkeit des Menschen in ein Stufenschema bringen kann und, dass diese Stufen nacheinander durchlaufen werden können und sich das

⁴⁸ Dies mag auch mit dem Setting von Kohlbergs Forschungen zusammenhängen. Für seine Moralstufentheorie hatte er 72 männliche Probanden befragt, die in drei Gruppen (10, 13 und 16 Jahre) unterteilt waren (vgl. Heidbrink 2008, 72).

moralische Urteil dabei verändert. Nicht unbedingt die Aussage, ob etwas richtig oder falsch ist, aber auf jeden Fall die Begründung des selbigen. So würde eine Person auf Stufe 2 angeben, dass man nicht stehlen sollte, weil man dafür bestraft wird, auf Stufe 3 könnten Rollenbilder als Grund angegeben werden: „So etwas macht man als braves Mädchen nicht!“, während auf Stufe 5 etwa kontraktualistische Begründungsmuster zu finden sind.

Das oben beschriebene Umdenken, das durch den Kibbuzbesuch und die darauffolgende Lektüre von Durkheim und Dewey einsetzte, kam dadurch zustande, dass Kohlberg erkennen musste, dass die moralische Entwicklung offenbar in stärkerem Ausmaß von äußeren Einflüssen abhängt als es sein ontogenetisches Modell nahelegt. Auch wenn der Fokus auf dem Individuum und seiner individuellen Entwicklung liegt und die moralische Entwicklung mit der wachstumsbedingten kognitiven zusammenhängt, so ist die Gruppe als wichtiger Aspekt der Moralentwicklung nicht zu unterschätzen (vgl. Power et al. 1988, 48). Damit war jedoch nicht jede Gruppe gemeint, sondern eben solche, wie er sie im Kibbuz vorfand: Gruppen, die einen hohen Stellenwert sowohl auf das Individuum, als auch die gemeinsame demokratische, das heißt, möglichst gleichberechtigte Aushandlung und Befolgung von Normen (vgl. ebd., 40f.) legen. Gerade letzteres schien geeignet, um die Lücke zwischen moralischem Urteil und moralischer Handlung zu schließen. Dadurch lernen die einzelnen Personen, dass Regeln und Normen menschengemacht und damit veränderbar sind, sie lernen sie zu verändern oder neue zu installieren und vor allem üben sie „to balance their self-interest with the interests of society and its institutions“ (ebd., 51). Diese Erkenntnisse wollte Kohlberg auch in US-amerikanischen Schulen nutzen und suchte deshalb Schulen (vgl. ebd., 63), aber auch andere Institutionen, wie Gefängnisse (vgl. ebd., 51), in denen er seinen Überlegungen Gestalt geben und sie gleichzeitig empirisch untersuchen konnte.

Dies führte zu seinem Konzept der *Just Community*, welches er zu Beginn der 1980er Jahre entwickelte und von da an bis 1987 weiterführte. Das Ziel des Konzepts war und ist die Entwicklung von moralischer Urteilsfähigkeit, das Ermöglichen moralischen Handelns „und die tatsächliche Demokratisierung einer sehr bedeutendsten Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler“ (Standop 2005, 127): in diesem Fall die Schule. Kohlberg (1987, 39f.) selbst schreibt dazu:

„Wir gingen davon aus, dass Moralerziehung am besten in einem System partizipatorischer Demokratie vor sich geht: eine Person – eine Stimme, ob Schüler oder Lehrer. In einer demokratischen Schule treten die Lehrer durchaus für bestimmte Standpunkte ein; sie indoktrinieren aber nicht oder verkünden Werte auf der Grundlage ihrer Autorität als Lehrer. Ihre Auffassungen setzen sie nur dann durch, wenn sie – was üblicherweise der Fall ist – die Summe der höheren Stufen der Vernunft repräsentieren. [...] Mit der Idee der sich im demokratischen Prozess ausdrückenden Fairness eng verbunden ist die Idee der Verantwortlichkeit. Um sich gerecht zu verhalten, müssen Schüler nicht nur über Fairness nachdenken, sondern sie müssen verantwortliche Handlungsschritte in Richtung der Gerechtigkeit unternehmen. Die Verantwortung dafür, Regeln aufzustellen und ihnen Geltung zu verschaffen, bewirkt echte Verantwortlichkeit. [...] Wir nennen unseren Ansatz den Ansatz der >>Gerechten Gemeinschaft<<.“

Die Schüler_Innen sollten also in einer von ihnen mitgestalteten und mitgestaltbaren Schule die Regeln des Zusammenlebens mitbestimmen dürfen, um so ihre moralische Urteilsfähigkeit zu erhöhen. Das heißt, auf eine höhere Stufe zu befördern und das Handeln gemäß dem eigenen moralischen Urteil zu fördern. Die Regeln stehen dabei aber immer zur Debatte und können bei den regelmäßig stattfindenden Vollversammlungen diskutiert werden (vgl. Standop 2005, 128).

Es ist zu erwähnen, dass die Schüler_Innen und Lehrer_Innen grundsätzlich „gleichberechtigt sind und jeweils eine Stimme haben“ (ebd.). Verwaltung, Schulordnung und Programmatik der Schule stehen dabei bei den Vollversammlungen, die alle zwei bis drei Wochen stattfinden sollen (vgl. Althof/Oser 2001, 235), zur Debatte und werden durch die entsprechenden Mehrheiten beschlossen (vgl. ebd., 236). Es kann jedoch ratsam sein, statt den Treffen mehrere sogenannte „projektorientierte Parlamentszeiten“ (ebd., 247) einzuführen. Diese haben dieselbe Funktion wie die zwei- bis dreiwöchentlichen Vollversammlungen, finden jedoch weniger oft im Schuljahr statt. Auch die Zeiten – sowohl die Länge, wie die Zeit des Stattfindens – für die Vollversammlungen müssen beachtet werden: es soll nicht als Strafe, etwa wegen längeren Schulzeiten, wahrgenommen werden (vgl. ebd.). Dies sollte bei der Planung ebenfalls mit bedacht werden.

Gerahmt wird die Schule gemäß der gerechten Gemeinschaft vom Schul-, Landes- und letztlich vom Bundesrecht, sodass der Boden des Grundgesetzes nicht durch Mehrheitsbeschlüsse der Schüler_Innen verlassen werden kann (vgl. ebd.). Die starke Betonung der Rechte des Individuums und seiner Bedeutung soll ebenfalls die sogenannte „Tyrannei der Mehrheit“ (Mill 2009, 19) verhindern (vgl. Standop 2005, 129f).

An der Vollversammlungen, die den Kernpunkt des Konzepts darstellen (vgl. Althof/Oser 2001, 235, nehmen alle Lehrkräfte und die gesamte Schülerschaft teil (vgl. ebd.) – zumindest im Idealfall. Die Versammlungen werden von der Vorbereitungsgruppe geplant und gestaltet

(vgl. ebd., 248). Die Themen werden von den Kleingruppen oder vom Disziplinierungsausschuss – zu beidem weiter unten mehr – eingebracht und „von der Vorbereitungsgruppe vorgetragen“ (ebd., 235). Die Vollversammlungen werden meist „von zwei Schülern und zwei Lehrpersonen der Vorbereitungsgruppe geleitet“ (ebd.). Die Vorbereitungsgruppe besteht aus ein bis zwei Mitgliedern pro Klasse und zwei Lehrer_Innen als Repräsentanten des Lehrerkollegiums, welche regelmäßig – etwa durch Los (vgl. ebd., 248) – wechseln.

Wie oben beschrieben, wird über das, was zukünftig gelten soll, in der Vollversammlung mit Mehrheitsentscheid abgestimmt. Wenn die gefundene Lösung für einzelne Schüler_Innen oder ganze Gruppen nicht akzeptabel erscheint, „können sie ein Referendum beantragen bzw. eine Initiative starten, eine Unterschriftensammlung für eine erneute Befassung mit dem Thema in der nächsten Versammlung“ (ebd., 236) durchführen. Neben der Regelung dessen, was gesollt ist, soll in der Vollversammlung auch über Bestrafungen von Normverstößen debattiert werden (vgl. Standop 2005, 132).

Diese werden durch Bestrafungsanträge vom Disziplinarausschuss eingebracht, der aus gelosten Schüler_Innen aus den Beratungsgruppen, Lehrer_Innen und dem Schulleiter besteht (vgl. ebd., 133; vgl. Althof/Oser 2001, 249). Der Ausschuss dient zur Überwachung der Einhaltung der gemeinsamen Regelungen, aber auch als Anlaufstelle für die Meldung von Normverstößen. Außerdem ist er die Institution, vor der sich Schüler_Innen für ihr Fehlverhalten rechtfertigen müssen (vgl. Althof/Oser 2001, 249) und welche Strafen aussprechen kann, die dann von der Vollversammlung abgesegnet werden müssen (siehe: die oben genannten Bestrafungsanträge). Die Strafen werden entweder vom Disziplinarausschuss situationsbedingt oder durch einen vorher festgelegten Strafenkatalog für verschiedene Vergehen verteilt.

Weiter gibt es noch Beratungs- und Kleingruppen. Erstere stellen Gruppen aus Schüler_Innen und Lehrkräften dar, in denen Schüler_Innen in einer geschützten Atmosphäre, ihre schul- und unterrichtsbezogenen Probleme schildern können und auf eventuelle Problematiken mit den Regelungen hinweisen können (vgl. ebd., 132). Sie sind eher privat und weniger öffentlich. Hier können erste Probleme gelöst, aber auch weiteres Vorgehen besprochen werden. Letztere „sind in gewisser Weise Vollversammlungen in kleinerem Maßstab und gehen diesen voraus, sodass Fragen und Argumente zu dort anstehenden Fragen vorgeklärt werden können“ (ebd.). Sie bestehen meist aus weniger als zehn Personen (vgl. ebd.). Durch dieses System der verschiedenen Vorgruppen durch die ein Antrag oder Ähnliches geht, ist sichergestellt oder zumindest wahrscheinlicher, dass, erstens nur tatsächlich schwieriger zu

klärende Fragen in die Vollversammlung gebracht werden und, zweitens diese Anträge gut vorbereitet sind, da etwaige Argumente, Differenzierungen und Veränderungen schon in den Kleingruppen herausgearbeitet werden (können).

Soll heißen, die Teilnehmer_Innen bestimmen in Vollversammlungen über das, was gesollt und nicht gesollt sein soll. Entschieden wird durch Mehrheitsbescheid. Die Überwachung der Einhaltung dessen, was sein soll, obliegt dem Disziplinarausschuss, der Strafanträge zu stellen fähig ist, die durch die Vollversammlung abgesegnet werden müssen. Die Vorbereitungsgruppe bereitet die Vollversammlungen vor und stellt das zur Frage stehende vor. Dieses kann durch die Kleingruppen, die eine Art kleine Vollversammlung darstellen oder den Disziplinarausschuss der Vorbereitungsgruppe übergeben und so eingebracht werden. Dies soll sicherstellen, dass nur „wirkliche“ oder schwer zu lösende Probleme bis in die Vollversammlung getragen werden.

Die Voraussetzungen für dieses Projekt sind mannigfaltig. Das Lehrerkollegium „sollte auf freiwilliger Basis angeworben werden“ (ebd., 131) und das Modell verstanden haben und aktiv unterstützen (vgl. ebd.). Dazu gehört die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in Weiterbildungen mit der „entwicklungspsychologischen, philosophischen, soziologischen und schulpraktischen Ebene“ (ebd., 136) der Theorie des Konzept auseinanderzusetzen. So sind die Lehrkräfte selbst fähig, auf höheren Stufen moralisch zu urteilen und außerdem soll so die Fähigkeit gefördert werden, mit Rückschlägen bei der Durchführung umzugehen (vgl. ebd., 136f.).

Die Schüler_Innen sollten ebenfalls freiwillig bei dem Projekt mitmachen und „die Bereitschaft haben, den von der Gemeinschaft geschlossenen Sozialvertrag anzuerkennen (dabei können und sollen sie sich für die Veränderung jeder Regel einsetzen, die sie für ungerecht oder anderweitig verbesserungswürdig halten“ (ebd.). Wünschenswert wäre nach Kohlberg auch eine heterogene Schülerschaft, sowohl die schulischen Leistungen, als auch die soziale, kulturelle und ethnische Herkunft betreffend (vgl. ebd.). Denn dadurch ergeben sich für die Schüler_Innen mehr Differenzierungsnotwendigkeiten, die ebenfalls das moralische Urteil fördern und die Verbesserung des selbigen und die Differenzsensibilität unterstützen können. Letztlich sind auch die Eltern gefragt. Sie sollten im Idealfall das Konzept unterstützen und bei eventuell notwendigen Problemlösungen helfende Arbeit leisten (vgl. ebd., 137). Eine gleichzeitig ablaufende wissenschaftliche Evaluation des Projekts ist ebenfalls ratsam, um Verbesserungen anregen und durchführen zu können (vgl. ebd.).

Durch das Konzept sollen die Schüler_Innen ihre praktische Urteilskraft an realen, sie tatsächlich betreffenden oder zumindest in ihrem Umfeld stattfindenden Problemen schulen (vgl. Althof/Oser 2001, 238). Moralische Prinzipien müssten dann auf konkrete Einzelfälle herunter gebrochen und an die faktischen Gegebenheiten angepasst werden. Dadurch soll die Stufe moralischen Urteilens dauerhaft erhöht werden (vgl. Standop 2005, 134), da die Schüler_Innen sich auf höheren moralischen Urteilebenen bewegen müssen, wenn sie ihre Lösungsvorstellungen erfolgreich in der Vollversammlung einbringen wollen. Dies entspricht der +1-Konvention, also der Herausforderung der aktuellen Stufe des moralischen Urteilens durch eine höhere Stufe – im Idealfall nur *eine* Stufe höher, da es sonst zu einer zu starken Überforderung und darauf folgend Motivationsmangel kommen kann.

Außerdem soll „[d]as Verhältnis von Urteil und Handeln verbesser[t]“ (Althof/Oser 2001, 238, Hervorhebung im Original) werden, da die Schüler_Innen sich selbst verpflichten, dem Urteil gemäß zu handeln, die dazu noch strafbewährt ist.

Die Fähigkeit, gemeinsam geteilte Normen zu entwickeln, wird ebenfalls geschult (vgl. ebd., 239). „Sie sind das vertragliche Moment, das die Individuen bei aller Verschiedenheit ihrer Standpunkte und Interessen zusammenhält“ (ebd.). Dabei wird auch die Fähigkeit zur Perspektivübernahme geschult (vgl. Standop 2005, 134), die als „wichtige Voraussetzung für die Entwicklung des moralischen Urteils angesehen“ (ebd.) wird.

Zuletzt wird den Teilnehmer_Innen politische und soziale Selbstwirksamkeit vor Augen geführt. Denn sie können das System, das einen nicht geringen Teil ihrer Lebenswelt ausmacht, ändern und mitgestalten, wodurch „[...] die Überzeugung [entsteht], dass ungerechte Zustände verändert werden können, ein Problem der Gemeinschaft lösbar ist und an externe Autoritäten gebundene, häufig wiederholte und unsinnige Handlungsweisen aufgehoben werden können“ (ebd., 135).

Wissenschaftlich begleitete und evaluierte Durchführungen der *Just Community*, wie sie etwa in einem „[...] leider nie offiziell veröffentlichten Berichts des nordrhein-westfälischen Landesinstituts für Schule und Weiterbildung vor[liegen]“ (Althof/Oser 2001, 252), gibt es. Solcherlei Evaluationen zeigten, dass die moralische Urteilsfähigkeit anstieg, wenn auch von Schule zu Schule unterschiedlich stark (vgl. ebd., 253). Auch der Zusammenhang von moralischem Urteil und dem tatsächlichen Handeln konnte vergrößert werden (vgl. ebd., 254). Die Identifikation mit der Schule, ihren Regelungen (vgl. ebd.), der Schulgemeinschaft (vgl. ebd., 257) und das „Gernhaben“ der Schule (vgl. ebd., 258) scheinen im Laufe des Projekts gestiegen zu sein.

Das Lehrerkollegium profitierte ebenfalls durch das Projekt, da die Schule gemeinsam gestaltet werden konnte und sich der Zusammenhalt im Lehrerkollegium verstärkte (vgl. ebd., 260f.). Sie scheinen zudem zufriedener mit ihrem Beruf und empfanden das Miteinander der Schüler_Innen als angenehmer (vgl. ebd., 261).

Letztlich berichtete die Mehrheit der Eltern davon, dass ihre Kinder durch das Projekt „hilfsbereiter, rücksichtsvoller und toleranter geworden sind“ (ebd., 262). Die Forderung danach, bei Regeln, die sie selbst betreffen, mitsprechen zu dürfen, konnten die Mehrheit der Eltern ebenfalls bestätigen, was auf die Ausbildung eines demokratischen Regelverständnisses hinweist (vgl. ebd.).

Der Grund, warum sich die kontraktualistischen Überlegungen sehr gut mit diesem Konzept verbinden lassen, ist die, dass letzteres auf ersteren basiert – zumindest teilweise. Das Zusammenfinden unter einem gemeinsamen Gesetz aufgrund eines Urvertrags ist sowohl bei Hobbes, wie auch bei Rousseau der Fall. Wie bei letzterem, gilt in der *Just Community* das als Gesetz, was die Personen sich als Gemeinschaft auferlegt haben. Außerdem stehen sie immer zur Debatte und werden durch Versammlungen bestätigt, kritisiert und verändert. Ebenso erinnert der Disziplinarausschuss an die eingesetzte Regierung bei Rousseau, die zur Überwachung der Gesetzestreue und zur Bestrafung bei Fehlverhalten eingesetzt wird. Dass ein Gesetz – zumindest er Urvertrag unter dem sich alle zusammenfinden – dem Gemeinwillen entsprechen muss, weitere Entscheidungen aber mit Mehrheitsentscheid entschieden werden können, erinnert ebenfalls an den Franzosen. Damit ist das Konzept auch gut geeignet, um Schüler_Innen das Konzept des Kontraktualismus näherzubringen, was wiederum das „ethische Orientierungswissen“ (Thyen 2015) und auch die „Werturteilskompetenz“ (Rath 2015) stärkt.

7.2 Die virtuelle Just Community

All great educators from Plato onward have recognized that just communities are necessary for the development of persons of moral character and for the future of a society built on fairness and civic friendship.

- Power et al., Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education

Vorstellbar ist, dass man das Konzept Kohlbergs ebenfalls in virtuelle Welten übertragen kann. Dort müssen die Spieler_Innen das Zusammenleben ebenfalls gemeinsam organisieren und sollten gemeinsame Regeln für selbiges hervorbringen. Zwar sind die Mehrspielerpartien meist durch von den Entwickler_Innen formulierten Nutzungsbedingungen und

Verhaltenskodizes gerahmt, deren Verstoß bis zu einer dauerhaften Sperrung führen kann. Gleichzeitig ist aber zum einen fraglich, inwiefern dies alleine zur Implementierung des geforderten Verhaltens führt und, ob nicht die Spieler_Innengemeinschaft vielmehr etwas dafür tun muss und zum anderen gibt es Verhaltensvorschriften, die durch die Nutzungsbedingungen oder Verhaltenskodizes nicht abgedeckt sind und von den Spieler_Innen selbst geregelt werden müssen. Etwa das Verwenden unbalancierter Waffen oder Charakterklassen⁴⁹ oder das Zerstören des Besitzes eines Anderen. Dies muss nichts medienethisch Interessantes sein, kann es aber, wenn es zur Serverregel oder gemeinsamen Abmachung wird, sie nicht zu benutzen oder nichts zu zerstören und sich nicht alle Spieler_Innen an die als gemein gedachten Regeln halten.

Die Verantwortung der Spieler_Innengemeinschaft für die gemeinsame Spielwelt und das Drumherum, wie Chats, Foren, Onlinevertriebsprogramme mit Nutzerkonten und so weiter heben beispielsweise auch Sicart (2009) und Groen und Schröder (2014) hervor. Spieler_Innen sind laut ihnen angehalten, sich für das gute Miteinander einzusetzen, um so möglichst allen ein gutes Spielerlebnis zu ermöglichen, das durch nichts als die eigenen Fähigkeiten bzw. deren Mangel beschränkt werden sollte. Diese Vorstellungen lassen sich – mit eventuellen Einschränkungen – gut mit dem Konzept Kohlbergs kombinieren. Dies gilt sowohl für die Implementierung von Normen, die die Entwickler_Innen aufstellen als auch für die, die die Spieler_Innengemeinschaft selbst aufstellt.

Das gemeinsame Regeln des Gesollten und Nichtgesollten und die Übertragbarkeit dessen in virtuelle Welten ist das, was in diesem Projekt geschehen und was im Folgenden vorgestellt werden soll. Das gemeinsame Regeln des Gesollten und Nichtgesollten und die Übertragbarkeit dessen in virtuelle Welten ist das, was in diesem Projekt geschehen und was im Folgenden vorgestellt werden soll.

⁴⁹ In einigen digitalen Spielen gibt es Waffen, Charakterklassen, Zaubersprüche und so weiter, die nicht balanciert sind, das heißt, aus der Fülle der Waffen, Charakterklassen, Zaubersprüche etc. so herausstechen, dass der Einsatz von ihnen (fast) immer zum Sieg führt, da sie den anderen in irgendeiner Hinsicht überlegen sind. Meist wird dies mit der Zeit durch Patches von den Entwickler_Innen wieder in Ordnung gebracht, etwa indem die Waffen, Charakterklassen, Zaubersprüche etc. schwächer und an die anderen angepasst werden. Geschieht dies nicht, so ist zu beobachten, dass die Spieler_Innengemeinschaft selbst darauf achtet, dass man diese Waffen nicht verwendet. Entweder, indem Modder sie schwächen oder ganz aus dem Spiel entfernen oder indem der, der die unbalancierten Waffen, Klassen, Zaubersprüche etc. – diese nennt man kurz *OP* oder *op*, was für *overpowered* steht – sozial geächtet und etwa als *Noob*, also Spieler_In mit geringen Fähigkeiten, der/die aufgrund dessen auf unfaire Waffen, Klassen, Zaubersprüche zurückgreifen muss, bezeichnet wird.

8. Zusammenführung des Dargestellten und Konzeption des Projekts

[W]ir philosophieren nämlich nicht um zu erfahren, was ethische Werthaftigkeit sei, sondern um wertvolle Menschen zu werden.

- Aristoteles, Nikomachische Ethik, Buch II

Da die theoretischen Vorannahmen in den vorherigen Kapiteln dargelegt wurden, geht es in diesem um die Zusammenführung des Dargestellten und die mögliche Konzeption des Projekts. Es soll bei einer Möglichkeit und keiner Endgültigkeit bleiben, da das Projekt an die konkreten Gegebenheiten anzupassen und, da noch nicht praktisch angewandt, geschweige denn empirisch untersucht, weiter offen für Verbesserungen ist. Man kann sagen, dass das Projekt noch ungeprüften Modellcharakter besitzt, der in weiteren Arbeiten zu verfeinern wäre.

Es soll hier an einer fiktiven Teilnehmer_Innengruppe mit fiktiven Rahmenbedingungen vorgestellt werden, um eine Vorstellung davon zu vermitteln, wie es letztlich aufgebaut sein könnte. Die Skizzierung bleibt dabei über weite Strecken relativ grob und für Alternativen offen, um den anwendenden Lehrkräften möglichst viel Freiraum zu lassen. Auch wäre zu überlegen, ob das hier Vorgestellte mit anderen digitalen Spielen möglich wäre oder, ob und wie man das Spiel modifizieren sollte. Die Frage wäre beispielweise, ob man durch Modifikationen die Spieler_Innenanzahl erhöhen oder senken sollte.

Für sinnvoll halte ich es, das Projekt sowohl, zumindest grob, an Bloom et al.'s *Lernzieltaxonomie* (1974) bzw. deren Weiterentwicklung durch Anderson et al. (2001) zu orientieren und für das Stellen der Aufgaben auf Anita Röschs (2012) *Kompetenzmodell* und die darin enthaltenen *Operatoren*, die als „Schlüsselwörter[...], die zu konkreten Aktivitäten anregen sollen“ (ebd., 147), bezeichnet werden können, zurückzugreifen⁵⁰. Denn so wird aus dem anfänglichen notwendigen und wichtigen mechanischen Lernen (vgl. Edelmann/Wittmann 2012, 124), das alltagssprachlich als Auswendiglernen bezeichnet wird (vgl. ebd.), mit fortschreitender Projektdauer sinnvolles Lernen (vgl. ebd., 123). Die kritischen Attribute des sinnvollen Lernens sind, dass der Inhalt sinnvoll erfasst und nicht nur wortwörtlich gelernt wird (vgl. ebd.). Dies zeigt sich unter anderem darin, dass man das, was

⁵⁰ Operatoren sind Arbeitsaufträge, die von den „klassischen“ W-Fragen abweichen. Zu ihnen gehören beispielsweise: aufzeichnen, auswählen, beschreiben, ableiten, ein Fazit ziehen, entwerfen, erarbeiten, argumentieren/ begründen, eine Fragestellung formulieren und so weiter (vgl. ebd., 148f.). Sie sind ebenfalls, wie die Konzepte Blooms und Andersons in Stufen gegliedert. Jedoch sind es hier nur drei, die aufsteigend mehr Anforderungen an die Schüler_Innen stellen als es auf der Stufe davor der Fall ist. So ist die erste „Anforderungsebene“ (ebd., 148) das „Reproduzieren“ (ebd.). Die zweite das selbstständige Verarbeiten und Anwenden (vgl. ebd., 148f.) und die dritte das Reflektieren und Bewerten (vgl. ebd., 150).

man gelernt hat, auch in anderen, im Idealfall in eigenen Worten wiedergeben kann. Weiterhin zeigt es sich darin, dass es auf bisherigen Wissensstrukturen aufbauen und mit ihnen und neuen Wissensstrukturen verbunden werden kann – und zwar systematisch und nicht zufällig (vgl. ebd.). Dafür kann es sinnvoll sein, auf Thyens (2014a) Überlegungen zur *Vorstellungsbildung* zurückzugreifen, da es dort um die Fragen geht, was *Vorstellungen* sind, wie sie mit dem Wissen zusammenhängen und wie man Vorstellungen und unser Wissen um unsere Vorstellungen schärfen kann (vgl. Thyen 2014b).

Für den weiteren Verlauf werde ich davon ausgehen, dass das Projekt mit 20 Schüler_Innen einer Realschule in Baden-Württemberg durchgeführt wird. Für das Projekt, so die Annahme, steht ein Computerraum zur Verfügung, sodass jeder der Schüler_Innen einen PC zur Verfügung hat auf dem eine Kopie des Spiels *Minecraft* vorhanden ist. Die Anzahl ergibt sich zum einen aus der maximalen Spieler_Innenanzahl auf Standardminecraftservern und zum anderen aus der überschaubaren Größe, die für so ein Projekt sinnvoll ist. Es wird als Projekt für Schüler_Innen der 8. bis 10. Klasse konzipiert, da das die Stufen sind, in denen in Baden-Württemberg Ethik als Schulfach unterrichtet wird und somit als Schüler_Innen, die dort enthaltenen Inhalte von den Lehrplanvorgaben her lernen sollen. Es ist sowohl möglich das Projekt für Schüler_Innen zu öffnen, die nicht in Ethik unterrichtet werden, als auch für Schüler_Innen, die in niedrigeren Klassenstufen sind. Dass dies durchführbar ist, zeigt das *Child Development Project* (vgl. Standop 2005, 138ff.), bei dem die *Gerechte Gemeinschaft* in Gruppen von Kindergartenkindern und Grundschüler_Innen angewandt wurde – und zwar mit positiven Ergebnissen (vgl. ebd., 141f.). Dafür war die didaktische Reduktion der Anforderungen notwendig, wie es auch hier geschehen müsste.

Es wird davon ausgegangen, dass für dieses Projekt eine Projektwoche bereitsteht, in der die Schüler_Innen drei Tage ausschließlich für dieses Projekt zur Schule kommen. Weitere Verlängerungen, etwa in Form einer AG, die weiterführt was im Projekt angefangen wurde, wären denkbar und werden hier als zum Projekt gehörend angesehen. Denn: Findet es nicht über einen längeren Zeitraum regelmäßig statt, können Habitualisierungen als unwahrscheinlich(er) gelten. Eine Konzeption alleine als AG oder als Projekt mit einer Ethikklasse ist ebenfalls ohne Projekttag davor denkbar. Jedoch müsste die fehlende Einarbeitungszeit oder, wenn eine Ethikklasse als Ganze mitmachen soll, der mögliche Mangel an Spielaaffinität und Freiwilligkeit einiger Teilnehmer_Innen mit bedacht werden. Es ist ebenfalls möglich, das Projekt in anderen (Bildungs-)Kontexten anzuwenden.

Gemäß dem hier Vorgestellten, ist das Projekt dazu da, um die „Werturteilskompetenz“ (Rath 2015) der Schüler_Innen zu fördern, indem ihnen ein Modell vorgestellt wird, mit dem sie ihre Präferenzhandlungen und -haltungen – ihre *Werte* – auf ihre ethische Plausibilität hin überprüfen können. Dies ist Teil des im Ethikunterricht und seiner Pendanten hervorzubringenden „ethischen Orientierungswissens“ (Thyen 2015). Die Schüler_Innen sollen lernen, dass ein gemeinsames Zusammenleben das Aushandeln intersubjektiv teilbarer Werte beinhaltet und selbiges einüben. Sie sollen es auf einen wichtigen Bereich ihrer Lebenswelt – digitale Spiele – anwenden und es möglichst habitualisieren, sodass sie es – als Teil des ethischen Aspekts der Medienkompetenz – auch in ihrer alltäglichen Mediennutzung bedenken und anwenden können. Denn wie sich zeigte, gehören zu einem kompetenten Umgang mit Medien nicht nur kognitive oder motorische Fähigkeiten. Der kompetente Umgang hat auch einen volitionalen Aspekt und zwar keinen einfachen motivationalen, sich mit Medien und Medieninhalten zu beschäftigen. Vielmehr gehört dazu, wie oben dargelegt, eine ethische Reflexionsfähigkeit und vor allem die Bereitschaft, mithin Haltung, das gemäß ethischer Theorien und eigener, daran orientierter Reflexion als richtig anerkannte, handlungswirksam werden zu lassen. Die Förderung dessen soll hierdurch geleistet werden.

Das Projekt soll, wie bereits gesagt, an der von Benjamin Bloom et al. (1974)⁵¹ entwickelten und von Lorin Anderson et al. (2001)⁵² evaluierten Lernzieltaxonomie orientiert

⁵¹ Benjamin S. Bloom (vgl. Bloom et al. 1974, 31) entwickelte ein Modell mit sechs Hauptklassen, die man auch als Stufen bezeichnen könnte, um Lernprozesse strukturieren zu können. Dabei sollten Lernende vom einfachen Auswendiglernen auf der ersten Stufe zum Zusammenführen verschiedener Lerninhalte auf der fünften und der Bewertung der synthetisierten Lerninhalte auf der sechsten Stufe stufenweise aufsteigen.

Die erste Stufe, die Bloom et al. *Wissen* nennen (vgl. ebd.), bedeutet, dass der Lernende das, was ihm als Lernstoff präsentiert wird, memorieren kann – das schließt sowohl die Fähigkeit ein, es – anfangs wohl noch – wortwörtlich reproduzieren, aber auch, es erkennen zu können (vgl. ebd., 71).

Die zweite Stufe ist das *Verstehen* (vgl. ebd., 31). Auf dieser Stufe sollen die Lernenden den Lernstoff nicht nur wortwörtlich, sondern inhaltlich wiedergeben können. Lernende können die Inhalte in anderer Form wiedererkennen als dem Medium und der Form, in dem sie das zu Lernende zunächst wahrgenommen haben. Es heißt aber auch, dass sie fähig sind, die Lerninhalte in „mündlicher, schriftlicher, in verbaler oder symbolischer Form“ (ebd., 98) wiedergeben können. Ein Beispiel hierfür wäre die Fähigkeit, die Lerninhalte in eine Gedankenlandkarte (vgl. Thyen 2014b) bringen zu können.

Die dritte Stufe der Anwendung (vgl. Bloom et al. 1974, 31) meint genau das: Hier geht es um die Anwendung des Verstandenen in einem Handlungsbereich (vgl. ebd., 130ff.). Im hier vorliegenden Fall würde das bedeuten, dass die Schüler_Innen das Gelernte – die kontraktualistische Theorie gemäß Hobbes und Rousseau – auf eine Situation in *Minecraft* anwenden.

„Beim Verstehen liegt die Betonung auf dem Begreifen der Bedeutung und der Absicht, die im Material steckt. Bei der Anwendung liegt sie auf dem Erinnern von geeigneten Verallgemeinerungen oder Prinzipien und dem Verbinden mit einem vorgegeben Material. Die Analyse betont die Auflösung des Materials in ihre wesentlichen Teile, die Entdeckung von Beziehungen zwischen den Teilen und der Arten, in denen diese organisiert sind“ (ebd., 156). Es geht um die Aufspaltung des Lerninhalts in seine Einzelteile und um die Entdeckung der Verbindungen zwischen ihnen, die das Ganze formen.

Auf der fünften Stufe – der *Synthese* (vgl. ebd., 31) – sollen die Lernenden vorhandenes oder neugelerntes Wissen im Ganzen bzw. die Einzelteile der selbigen miteinander verbinden (vgl. ebd., 174). So kann neues Wissen mit altem kombiniert werden, um es sinnvoll zu ergänzen oder aus verschiedenen Theorien oder Modellen Versatzstücke verwendet werden, sodass durch die sinnvolle Zusammenfügung der selbigen neue

sein – besonders die Erarbeitung der kontraktualistischen Konzepte. Eine nicht geringe Rolle spielen dabei die rösch'schen Operatoren (vgl. 2012), da sie für das sinnvolle Lernen (vgl. Edelmann/Wittmann 2012, 123) förderlich sind.

Es soll im Weiteren grob skizziert werden, wie das Projekt zeitlich strukturiert sein könnte. Dabei wird auf eine allzu genaue und ausführliche Darstellung, wie es etwa bei ausführlichen Unterrichtsentwürfen der Fall ist, verzichtet. Es findet vielmehr im Stile einer groben Verlaufsskizze statt. Wie beschrieben, wird von einer Teilnehmer_Innengruppe von 20 Personen ausgegangen, die zwischen der 8. und 10. Klasse sind und Ethik als Schulfach haben. Realistischerweise könnte man ein Geschlechterverhältnis von fünfzehn Jungen und fünf Mädchen annehmen, da, wie sich oben bei der Behandlung der KIM- und JIM-Studie zeigte, Jungen im Sekundarstufenalter deutlich mehr digitale Spiele spielen als Mädchen.

Es wird angenommen, dass sich die Schüler_Innen bereit erklärt haben, an der an das Projekt angeschlossene AG, die ca. zwei Schulstunden in der Woche einnehmen wird, teilzunehmen. Über etwaige motivationssteigernde Vorteile durch den Besuch der selbigen muss situativ und kontextuell entschieden werden. Letztlich kann es auch sein, dass die Schüler_Innen anfangen das Projekt als Selbstzweck zu sehen und so keiner externen Motivationsfaktoren bedürfen.

Es werden drei Verlaufsskizzen für jeden der angenommenen drei Projekttag vorgestellt. Danach soll beschrieben werden, was in den wöchentlichen Doppelstunden und zum Abschluss des Projekts geschehen soll. Es wird davon ausgegangen, dass jeder Projekttag ca. fünf Stunden (etwa 08:00 – 13:00 Uhr) lang ist.

Theorien oder Modelle entstehen (vgl. ebd.). So entsteht eine „*einzigartige Information*“ (ebd., 175, Hervorhebung im Original).

Die sechste Stufe ist schließlich die *Evaluation* (vgl. ebd., 31). „Evaluation wird definiert als das Bewerten von Ideen, Arbeiten, Lösungen, Methoden, Materialien usw. zu irgendeinem Zweck. Es verlangt den Gebrauch von Kriterien [...], um das Ausmaß, in dem Einzelheiten richtig, wirksam, wirtschaftlich oder befriedigend sind, abzuschätzen“ (ebd., 200). Im Bereich der Ethik können für die Bewertung einer ethischen Theorien die Verallgemeinerbarkeit und intersubjektive Teilbarkeit als Kriterien dienen.

⁵² Lorin Anderson et al. (2001, 31) arbeiteten das Modell von Benjamin S. Bloom weiter aus um veränderten es leicht. Die Stufen können dabei inhaltlich als gleich oder zumindest ähnlich bezeichnet werden, jedoch muss darauf hingewiesen werden, dass die fünfte und sechste Stufe getauscht wurden (vgl. ebd.). So wurde das Neuzusammensetzen hinter die Bewertung gestellt, was deshalb – und das meine ich ebenfalls – sinnvoll ist, weil man, bevor man Teile von Modellen, Theorien und anderen Lerninhalten zusammenfügt, sie zuerst bewerten muss. Denn die Zusammenfügung basiert auf dem Vorziehen und Nachstellen von Teilen der Theorien. Deshalb muss sie vorausgehen. Hat man verschiedene Teile von Lerninhalten, so muss man erst sagen, welche man gut und welche man schlecht findet (und möglicherweise warum), um die guten Teile des einen Inhalts mit denen des anderen verbinden zu können.

Tag 1	
08:00 – 08:30 Uhr	<p>Begrüßung, Vorstellung, kurze Einführung in den Plan für die nächsten drei Tage und die darauffolgenden Wochen. Dazu gehört etwa die Vorstellung der relevanten Ergebnisse der kleinen (eventuell) vorher durchgeführten Umfrage zu den Nutzungsgewohnheiten digitale Spiele oder im Idealfall <i>Minecraft</i> betreffend: Mit welchen Mods wird gespielt? Welcher Modus wird gespielt? Wer kennt das Spiel? Wer spielt es selbst?</p> <p>Dies geschieht durch einen einführenden Vortrag der Lehrkraft, der, da das Projekt in einem PC-Raum stattfindet, idealerweise mit einer Präsentation unterlegt ist. Auch ein Verlaufsplan für die Schüler_Innen sollte ausgeteilt werden.</p>
08:30 – 09:30 Uhr	<p>Erste Spielphase, die der Eingewöhnung oder, wenn Spielerfahrung vorhanden, der Motivation der Schüler_Innen dient. Erfahrene Schüler_Innen können und sollen anderen Mitschüler_Innen helfen sich zurechtzufinden.</p> <p>Gespielt wird <i>Minecraft</i> ohne Modifikationen im Überlebensmodus, da dieser zum einen der beliebteste Modus zu sein scheint, wie sich oben zeigte. Zum anderen ist er gut, da die Verletzbarkeit der Avatare das gemeinsame Regeln des Zusammenlebens noch notwendiger macht. Denn so besteht die Gefahr, dass andere den eigenen Avatar angreifen, ihn sogar töten und einem die mitunter hart erarbeiteten Gegenstände wegnehmen.</p>
09:30 – 09:45 Uhr	Pause
09:45 – 10:00 Uhr	Einteilung der Gruppen in vier Fünfergruppen, um die Texte zu bearbeiten. Jeweils zwei Gruppen behandeln denselben Text, sodass

	<p>jeweils zehn Schüler_Innen die Darstellung von Hobbes‘ und zehn Schüler_Innen die Darstellung von Rousseaus Philosophie⁵³ lesen – in je zwei textgleichen Fünfergruppen. Austeilen des Materials.</p> <p>Die Einteilung der Gruppen kann auf verschiedene Arten geschehen: man könnte sie durch die Schüler_Innen selbst bestimmen lassen, als Lehrkraft einteilen, durch Los entscheiden oder andere Methoden. Für sinnvoll halte ich es, da die Texte für die Schüler_Innen unterschiedlich anfordernd sein werden, sie in heterogene Leistungsgruppen einzuteilen, insofern dies durch die Zusammensetzung der Gruppe möglich ist. Denn es kann sein, dass die Lehrperson nicht alle Schüler_Innen gleichermaßen gut einschätzen kann.</p> <p>In vier Gruppen einteilen ist deshalb sinnvoll, da, wenn immer zwei Gruppen denselben Text bearbeiten, diese sich gegenseitig in ihren von den jeweiligen Modellen gemachten Vorstellungen berichtigen können.</p>
10:00 – 11:00 Uhr	<p>Bearbeitung des Materials gemäß den ersten zwei Stufen der Lernzieltaxonomie Blooms anhand Röschs <i>Operatoren</i>. Dadurch sollen die Texte in eigenen Worten und bereit zum Vorstellen zusammengefasst. Zuerst in Einzelarbeit, dann soll eine gemeinsame vorstellbare Zusammenfassung erstellt werden.</p> <p>Die Schüler_Innen erhalten dafür Arbeitsblätter mit den Darstellungen und Arbeitsanweisungen darauf, außerdem einige Originalzitate der Theoretiker. Diese können auch digital sein, sodass der Druckverbrauch nicht erhöht wird. Die Schüler_Innen sollen nach den Projekttagen entweder ein analoges oder digitales Portfolio besitzen. Es ist, wie bei den anderen Aufgaben während des Projekts, möglich, dass die Schüler_Innen die Computer und das Internet zur Recherche</p>

⁵³ Die Darstellungen (Anhang 4 und 5), die Kurzfassungen des Vorgestellten in Kapitel 6 sind, so wie auch die Arbeitsanweisungen für die einzelnen Phasen (Anhang 6) und letztlich auch Textstellen der Philosophen (Anhang 7 und 8), die Schüler_Innen zusätzlich als Quellen ausgeteilt bekommen (können), finden sich im zehnten Kapitel. Sie sind nicht als endgültige, sondern vorläufige Texte zu sehen, die aber als Leitfaden für die Erstellung von Lehr-Lern-Materialien dienen können. Andere didaktische Reduktionen oder Aufarbeitungen sind ebenfalls möglich. Auch wäre, gerade für niedrigere Klassenstufen, die Überlegung sinnvoll, auf die Vertragstheoretiker und deren Erarbeitung zu verzichten und die Schüler_Innen gemäß des *Just Community*-Konzepts, ohne vorherige eigene Ausarbeitungen, sondern eher unter Anleitung der Lehrperson regeln erarbeiten und spielen zu lassen.

	nutzen. Auch didaktisch reduzierte und aufgearbeitete Sekundärliteratur wäre möglich.
11:00- 11:30 Uhr	Pause
11:30 – 12:00 Uhr	<p>Vorstellen des eigenen Textes der jeweils anderen Gruppe mit demselben Text, um das Verständnis abzugleichen und Vorstellungen angleichen zu können. Eventuelles Eingreifen durch Lehrkraft, wenn falsches Verständnis vorhanden.</p> <p>Auch hier sind die Arbeitsanweisungen den Schüler_Innen auf einem Arbeitsblatt gegeben, sodass sie beim Arbeiten darauf zurückgreifen können.</p>
12:00 – 13:00 Uhr	<p>Anwenden des Gelernten im virtuellen Raum. Jeweils in Zehnergruppen, die jeweils aus denen Schüler_Innen bestehen, die dieselben Texte gelesen haben. Eventuelle Videoaufnahme, um es der jeweils anderen Gruppe vorführen zu können.</p> <p>Reflexion des Tages, Besprechung des weiteren Vorgehens und Verabschiedung der Schüler_Innen.</p> <p>Die Anwendung besteht daraus, dass sich die Schüler_Innen zu zehnt auf einem Server in <i>Minecraft</i> einfinden, wo sie dann versuchen, das, was sie sich erarbeitet haben, in einem gemeinsamen Spiel darzustellen. Man kann es sich als Übersetzung eines Rollenspiels in eine digitale Umgebung vorstellen. Im Idealfall werden ein oder zwei Schüler_Innen aus jeder Gruppe bestimmt, die den Ablauf überwachen. Nachdem die Schüler_Innen sich nur schriftlich mit den Konzepten auseinandergesetzt haben, sollen sie es nun im virtuellen Raum ptaktisch nachspielen, um ihre Vorstellungen davon zu verbessern.</p>

Tag 2	
08:00 – 09:00 Uhr	Begrüßung gefolgt von einer kurzen Erläuterung dessen, was an diesem Tag geschehen soll. Einteilung in die Fünfergruppen des Vortages. In diesen finden die gemeinsame Reflexion dessen, was am Tag davor getan wurde und die Rekonstruktion der jeweiligen Vertragstheorie, die man mit seiner Gruppe am Vortag behandelte, statt. Es folgt eine gemeinsame Ausarbeitung einer Zusammenfassung, das heißt eine gemeinsame Verschriftlichung des soeben Dargelegten.
09:00 – 09:30 Uhr	Vorstellung desselbigen der jeweils anderen Fünfergruppe mit demselben Text, um Zusammenfassungen ab- und anzugleichen.
09:30 – 09:45 Uhr	Pause
09:45 – 11:15 Uhr	<p>In textlich homogenen Zehnergruppen soll aus den beiden Zusammenfassungen zunächst eine gemeinsame erstellt und auf deren Basis eine Präsentation des eigenen kontraktualistischen Modells erarbeitet werden. Dies soll möglichst kleinschrittig geschehen – siehe Lernzieltaxonomie Stufe 4. Ausarbeitung eines Handouts für die eigene und andere Gruppe.</p> <p>Hierfür können die Gruppen, aufgrund der Größe, in verschiedene Untergruppen mit unterschiedlichen Aufgaben unterteilt werden. So können sich fünf Personen die Präsentation und die anderen fünf Personen das Handout erstellen – und zwar auf Basis der gemeinsamen Zusammenfassung. Für die Erstellung der gemeinsamen Zusammenfassung wäre es sinnvoll, aus jeder der Fünfergruppen, aus denen die Zehnergruppe besteht, eine Person zu bestimmen, die zusammen das Team bilden, die den Text, angeregt durch die Vorschläge der restlichen Gruppenmitglieder, verfassen.</p>
11:15 – 11:45 Uhr	Pause
11:45 – 12:45 Uhr	Vorstellung der jeweiligen Präsentationen, Rückmeldungen, Rückfragen und Ergänzungen.

	Die Vorstellung geschieht durch ein bis zwei Gruppenmitglieder. Diese geschieht vor dem ganzen Plenum, sodass die, die den Hobbes-Text hatten, Rousseau vorgestellt bekommen und anders herum. So soll gewährleistet werden, dass sich jeder mit beiden Konzepten beschäftigt hat.
12:45 – 13:00 Uhr	Reflexion des Tages, Besprechen des weiteren Vorgehens, Verabschiedung der Schüler_Innen.

<p>Tag 3</p>	
08:00 – 08:45 Uhr	<p>Begrüßung gefolgt von einer kurzen Erläuterung dessen, was an diesem Tag geschehen soll. Austeilen der am Vortag erarbeiteten Handouts. Die Schüler_Innen fassen in den Fünfergruppe der vorherigen Tage die Präsentation der jeweils anderen Gruppe nochmals in eigenen Worten in einem Text zusammen.</p>
08:45 – 09:15 Uhr	<p>Abgleichen der eigenen Zusammenfassung mit der jeweils anderen textgleichen Fünfergruppe.</p> <p>Die Schüler_Innen sollen sich ihre Zusammenfassungen gegenseitig vorstellen und eventuelle Schwierigkeiten oder Problematiken der jeweils anderen an- und besprechen, sodass beide ihre Darstellungen angleichen und im Idealfall berichtigen.</p>
09:15 – 09:45 Uhr	<p>Pause</p>
09:45 – 10:30 Uhr	<p>Zusammensetzung von Zehnergruppen bestehend aus je zwei textlich gesehen homogenen Fünfergruppe. Herausarbeiten von Vorteilen des eigenen, hauptsächlich behandelten Konzepts und Nachteilen des jeweils anderen Konzepts, um ein Streitgespräch (vgl. Köck 2002, 176f.) vorzubereiten. Ein/e Schüler_In aus jeder Gruppe werden als gemeinsames Moderations- und Organisationsteam des Streitgesprächs bestimmt. Daneben sollten noch zwei Schüler_Innen als Beobachter bestimmt werden, die die Qualität der Argumente und Argumentationen überwachen und gegebenenfalls Einspruch erheben sollen (vgl. ebd., 177). Es kann sich auch anbieten schon in den Zehnergruppen Moderator_Innen zu bestimmen.</p> <p>Arbeitsanweisungen werden wieder auf einem Arbeitsblatt ausgeteilt. Die Moderatoren und Beobachter können wie die Gruppen auch auf verschiedene Weise bestimmt werden. Es wird davon ausgegangen, dass die Schüler_Innen die Methode des Streitgesprächs schon kennen und anwenden können.</p>

10:30 – 11:15 Uhr	<p>Streitgespräch mit Festhalten der herausgestellten Vor- und Nachteile in einer Tabelle – an der Tafel oder digital mit Hilfe des Projektors.</p> <p>Bei der Debatte werden Punkte, die als Vor- oder Nachteile des jeweiligen Modells beschrieben wurden, erst dann an die Tafel geschrieben, wenn sie von den Debattierenden mehrheitlich als Vor- oder Nachteil anerkannt sind. Bei allzu strittigen Entscheidungen kann auch auf die Mehrheitsentscheidung zurückgegriffen werden.</p>
11:15 – 11:45 Uhr	Pause
11:45 – 12:45 Uhr	<p>Versuch der Synthese aus den Vorteilen der beiden Konzepte im Plenum zu einem neuen Konzept. Festhalten der Ergebnisse. Dies kann wieder an der Tafel oder mit anderen Medien geschehen. Lehrkraft kann unterstützend einwirken, etwa durch Hinweis auf Inkonsistenzen und mögliche, nicht bedachte Probleme. Außerdem sind Hinweise auf möglicherweise zu gründende Institutionen, wie sie im Konzept der <i>Just Community</i> gegeben sind, nötig und wichtig.</p> <p>Das synthetisierte Konzept soll schriftlich festgehalten und entweder zum Abschluss der Projektstage oder zum Anfang der wöchentlichen Termine von allen unterschrieben werden.</p> <p>Auch hier gilt Einstimmigkeit vor Mehrheitsentscheid, auf den aber im nicht klärbaren Streitfall zurückgegriffen werden kann. Dies kann im Sinne eines „Kreisgesprächs“ (ebd., 176) durchgeführt werden, bei dem jeder – geordnet durch die Lehrkraft – seine Meinung äußern kann, wie er das gemeinsame Konzept gerne ausgestaltet hätte. Dies wird solange durchgeführt bis ein Konsens erzielt ist. Dafür können Diskussionen vorhergehende Diskussionen notwendig sein.</p>
12:45 – 13:00 Uhr	Reflexion der Tage, Besprechen des weiteren Vorgehens, Verabschiedung der Schüler_Innen.

Die angeführten Punkte sind nur exemplarisch. Sie können immer noch verschieden ausgefüllt und sogar komplett anders gefasst werden. Es können auch vermehrt Einzelarbeitsphasen eingebaut werden. Doch halte ich das Zusammenarbeiten und

Präsentieren der eigenen Vorstellungen für sinnvoll, da sie so erst dem Diskurs zugänglich (vgl. Thyen 2014b, 660) und – durch Irritationen der eigenen Vorstellungen durch andere – problematisch werden können, was Lern- und Vorstellungsklärungsprozesse anregen kann (vgl. Thyen 2014a, 117). Es wäre ebenfalls denkbar bei der Diskussion andere Formen als das Streitgespräch zu wählen oder das Ganze überhaupt anders zu fassen. Es handelt sich hier, wie erwähnt, bloß um eine mögliche Vorgehensweise, bei der die Schüler_Innen zwei Vertreter der kontraktualistischen Theorie kennenlernen und eine Synthese der selbigen über längeren Zeitraum auf eine Spielsituation anwenden sollen. Von mehr Bedeutung als das konkrete Vorgehen ist, dass die Schüler_Innen die kontraktualistischen Theorien kennenlernen und anwenden können, sodass im Anschluss – angelehnt an Kohlbergs *Just Community* – dieses Wissen genutzt werden kann, um das virtuelle Zusammenleben normativ zu gestalten und zwar über einen längeren Zeitraum hinweg.

Es ist mir durchaus bewusst, dass das hier vorgeschlagene Konzept den Schüler_Innen viel Freiraum lässt und einige Anforderungen an sie stellt. Es ist mir auch bewusst, dass es den Lehrpersonen mitunter viel Flexibilität und fachliche Sicherheit abverlangt. Denn sie sind vor allem bei der Synthese gezwungen zum einen den Anwalt der Gegenseite zu verkörpern, wenn die Schüler_Innen sich auf etwas einigen sollten, was den Kontraktualismen nicht entspricht und das Projekt im Fortlauf gefährden könnte und zum anderen müssen sie entscheiden können, bis zu welchem Grad die Schüler_Innen mit ihrem synthetisierten Konzept noch dem Gedanken des *Just Community* entsprechen. Es kann auch sein, dass es sinnvoll ist, die Schüler_Innen zunächst mit ihrer Idee eines Kontraktualismus arbeiten zu lassen bis Punkte problematisch werden oder als problematisch erkannt werden und man dies dann thematisiert und das Konzept und die darauf aufbauende Ordnung der virtuellen Gesellschaft verändert, das heißt im besten Fall, verbessert.

Ist ein eigenes Konzept erfolgreich herausgearbeitet worden, sollen die Schüler_Innen in der ersten der wöchentlichen Doppelstunden gemäß dem von ihnen herausgearbeiteten Konzept einen Vertrag ausarbeiten, dem sich alle fügen, den also alle unterschreiben können und der ihr weiteres virtuelles Zusammenleben regeln soll. Diese Regeln sollen dann niedergeschrieben und wieder unterschrieben werden. Dazu gehören auch Institutionen, wie der im kohlberg'schen Konzept vorgesehene Disziplinarausschuss, Vorbereitungsgruppen für die Vollversammlungen und terminlichen Regelungen, wann diese stattfinden sollen. Sie müssen ebenfalls festgelegt und niedergeschrieben werden. Die nächsten zwei Termine sind dann dazu da, gemäß den herausgearbeiteten Regeln in der virtuellen Welt miteinander zu

agieren. Vorstellbar ist, dass alle drei Wochen die Sitzung für Regelbesprechungen – also Reflexion, Kritik, Veränderungen, Erweiterungen – genutzt wird, wie es im Konzept Kohlbergs vorgesehen ist. Hier ist jedoch zu beachten, wie die Schüler_Innen diese Termine festlegen. Je nach institutionellen Möglichkeiten soll dies dann fortgesetzt werden. Letztlich sollen sich die Schüler_Innen dann, zum Abschluss des Projekts, auf eine höhere Abstraktionsstufe begeben und gemeinsam, gemäß dem von ihnen herausgearbeitete Vertragsmodell, einen Verhaltenskodex für digitale Spiele allgemein verfassen – zumindest für das Verhalten in (Online-)Mehrspielersituationen. Dadurch wird vom Besonderen von *Minecraft* abgesehen und sich dem Allgemeinen von (Online-)Mehrspielersituationen zugewandt. So sollen die Schüler_Innen ihr vertragstheoretisches und überhaupt ethisches Wissen und ihre Erfahrungen im Umgang mit *Minecraft* und in der Anwendung von ersterem auf letzteres nutzen, um es auf digitale Spiele allgemein zu übertragen. Die Verfassung des Verhaltenskodex bildet den Abschluss des Projekts. Verlängerungen darüber hinaus wären möglich, wenn Bedarf von den Teilnehmer_Innen des Projekts oder weiteren Schüler_Innen besteht.

Es ist möglich, dieses Projekt mit dem eines anderen Faches zu verbinden. So könnte man den Schüler_Innen etwa den gemeinsamen Bau eines Gebäudes als Ziel vorgeben, um mit ihnen mit *Bildende Kunst* als Partnerfach bestimmte architektonische Strukturen nachzubauen, um sich klarere Vorstellungen davon machen zu können. Wirtschaftliche Planspiele wären – durch die mannigfaltigen Ressourcen in *Minecraft* und die Möglichkeit des Handels – ebenfalls denkbar. Es wären noch viele weitere angeschlossene Projekte möglich. Äußerst wünschenswert wäre eine wissenschaftliche Begleitung der Durchführung, sodass eventuelle positive Befunde zur Stützung und vor allem Verbesserung des Konzepts beitragen könnten.

Die Schüler_Innen sollen in diesem Projekt somit die Kontraktualismen gemäß Thomas Hobbes und Jean-Jacques Rousseau kennenlernen und aus diesen eine eigene Version des Kontraktualismus entwickeln. Diese soll als Basis für ihre *Just Community* gelten. Kohlbergs Konzept dient hier mehr als Ideengeber und Leitfaden denn als wörtlich zu befolgende Anleitung. Dies ist deshalb der Fall, da das, was Kohlberg normativ setzt, von den Teilnehmer_Innen seines Projekts nicht hintergangen werden kann oder begründet werden muss. Es ist gesetzt, ohne dass es normativ von den Schüler_Innen eingeholt, das heißt, ethisch begründet wird – zumindest nicht explizit. Das hier vorgestellte Projekt soll Schüler_Innen ermöglichen genau an dieser Vorstufe anzusetzen. Sie sollen nicht ein

vorgegebenes Konzept anwenden, sondern aus kontraktualistischen Modellen selbst eines entwickeln und anhand dessen ihre *Just Community* gestalten. Das soll, wie beschrieben, das „ethische Orientierungswissen“ (Thyen 2015), die „Werturteilskompetenz“ (Rath 2015) und letztlich den ethischen Aspekt der Medienkompetenz und damit ihr ethisch verantwortungsvolles Handeln stärken.

9. Fazit

Das hier Dargelegte steht unter einem ganz bestimmten Verständnis von Epistemologie, Ethik und letztlich Ethikunterricht. Es steht unter konstruktivistischem Vorzeichen, da die objektive Erkenntnis der Welt als – zumindest unter Bedingungen des Menschseins – nicht als möglich angesehen wird. Dadurch angeregt wurde auch das Vorhandensein von objektiven Werten verneint. Statt Objektivität wurde Intersubjektivität zum obersten Ziel ernannt. Diese wird in der Ethik durch rationale Begründungsleistungen hergestellt. Die Legitimierungen und Plausibilisierungen sind dabei an selbst rational begründeten Begründungsmodellen orientiert. Selbige sind es auch, die die Schüler_Innen im Ethikunterricht nähergebracht bekommen sollen. Sie sind Teil des „ethischen Orientierungswissens“ (Thyen 2015), das es durch selbigen zu erweitern gilt. Denn der Ethikunterricht, so wie er hier verstanden wird, ist keine – zumindest nicht primär – Morallehre, bei der Schüler_Innen konkrete Werte vermittelt bekommen sollen. Vielmehr ist es der Versuch, durch die Erweiterung des ethischen Orientierungswissens die „Werturteilskompetenz“ (Rath 2015) der Schüler_Innen zu stärken. Das ist die Fähigkeit, begründete und ethisch legitimierbare, das heißt an ethischen Begründungsmodellen orientierte Werturteile abgeben zu können. Diese – sowohl das ethische Orientierungswissen, wie auch die Werturteilskompetenz – sollen durch dieses Projekt gestärkt werden.

Dies soll mit Bezug auf einen wichtigen Bereich der Lebenswelt der Schüler_Innen geschehen: den Bereich der digitalen (Mehrspieler-)Spiele. Denn sie sollen nicht nur begründete Werturteile abgeben können, sondern dies in einem bestimmten Bereich können. Darüber hinaus soll – durch den praktischen Teil des Projekts – das Handeln gemäß dem eigenen normativen Urteil eingeübt und im Idealfall medienethisch wünschenswertes Verhalten habitualisiert werden. Denn Vorstellungen des Gesollten und Ungesollten im Bezug auf digitale Spiele haben Schüler_Innen und Spieler_Innen allgemein, wie sich in 5.3.5 zeigte. Diese sind jedoch zunächst subjektiv und müssen, durch ethische Begründungsmodelle, die die Schüler_Innen im Ethikunterricht allgemein und in diesem Projekt im Speziellen kennenlernen sollen, noch zu intersubjektiv teilbaren und letztlich – durch die Kodifizierung der selbigen in einem gemeinsamen Gesellschaftsvertrag – zu geteilten Werten werden. So sollen die Schüler_Innen lernen, eine geteilte Lebenswelt gemeinsam normativ zu gestalten und gemäß dieser Gestaltung das eigene Handeln zu reflektieren und daran zu orientieren.

Von diesem konkreten Beispiel sollen sie dann als Abschluss des Projekts einen Verhaltenskodex herausarbeiten, der nicht nur auf *Minecraft*, sondern auf digitale Spiele allgemein angewandt werden kann. Wie in der wissenschaftlichen Medienethik versuchen die Schüler_Innen sowohl für ersteres als auch für letzteres ethische Prinzipien, daran orientierte Werturteile und das empirisch Fassbare und vielleicht sogar normative Ansprüche Einschränkende in Einklang miteinander zu bringen.

Was im Zuge dieser Arbeit nicht geleistet werden konnte, war eine Durchführung des Projekts, womit die empirische Untersuchung seiner Wirksamkeit nicht möglich war. Dies steht noch aus, kann und soll aber in weiteren Arbeiten geleistet werden. Dann müsste ein stärkerer Fokus auf der Ausarbeitung des hier nur grob skizzierten Projekts liegen. Dies wäre vor allem deshalb wünschenswert, weil der Fokus hier primär auf der theoretischen Ausarbeitung und Begründung des Projekts lag und nicht auf der praktischen Anwendung desselbigen, wodurch auch die theoretische und planerische Ausarbeitung des praktischen Teils in Kapitel 8, weniger vertieft ausfiel. Dieser Mangel soll in weiteren Forschungen und Forschungsarbeiten ausgeglichen werden.

Für jetzt soll das Dargelegte aber genügen, um es als Anstoß für weitere Reflexionen in und auf diesem Gebiet vorzulegen. Meine Hoffnung wäre, dass das didaktische und pädagogische Potential von digitalen Spielen und vor allem von *Minecraft* mehr Beachtung finden würde – vor allem im Ethikunterricht. Wünschenswert wäre, dass digitale Spiele nicht nur auf ihr pädagogisch einzudämmendes Gefahrenpotential hin reduziert, sondern als Lehr- und Lerninstrumente wahr- und ernstgenommen werden. Das vorliegende Konzept soll einen Teil dazu beitragen.

10. Anhang

Anhang 1 – Interviewleitfaden – Vorstellungen des Gesollten in Games

Interviewleitfaden – Vorstellungen des Gesollten in Games

Einführung

Hallo, heute werde ich mit Dir ein Interview durchführen. In dem Interview wird es hauptsächlich um die Frage gehen, was du meinst, wie man sich in Computer- oder Videospielen verhalten sollte bzw. wie man sich nicht verhalten sollte – und zwar genauer gesagt: im Mehrspielermodus. Dabei geht es sowohl um den Onlinemehrspielermodus, den LAN-Modus als auch den Koop- oder Splitscreenmodus. Davor werde ich Dir noch einige allgemeine Fragen stellen.

Du kannst zur Beantwortung der Fragen frei erzählen. Jedoch kann es sein, dass ich Dich zwischendurch mit Fragen unterbreche, wenn ich etwas genauer wissen will oder mich ein Punkt besonders interessiert.

Bitte denke daran, dass es hier nicht darum geht „richtige“ oder erwünschte Antworten zu geben. Es geht darum, dass Du Deine Meinung wiedergibst. Die Antworten, die Du gibst, sind äußerst wichtig für mich, da ich sie in meiner Abschlussarbeit verwenden werde. Ich werde unser Gespräch in den Anhang meiner Abschlussarbeit einfügen. Du bleibst dabei anonym, das heißt, dass Dein Nachname nicht genannt wird. Auch Dein Vorname kann weggelassen werden, wenn Du das wünschst.

Das Interview wird ca. 45 – 60 Minuten dauern. Wenn Du eine kurze Pause benötigst, musst Du es einfach sagen. Wenn du Fragen hast oder irgendetwas nicht verstehst, kannst du auch einfach nachfragen.

Jetzt müsste ich von Dir wissen, ob es in Ordnung ist, erstens, dich zu befragen und, zweitens, unser Gespräch zu kopieren und in meine Abschlussarbeit aufzunehmen.

I. Allgemeine Fragen zur Person

1. Wie heißt Du?

2. Wie alt bist Du?

3. Was machst Du beruflich? → Ggf. differenzieren nach Klassen etc.

4. Was machen Deine Eltern und Geschwister beruflich?

Überleitung mit einem Satz wie:

„Bei der Interviewanfrage habe ich ja nach Personen gesucht, die Computer- und Videospiele im Mehrspielermodus spielen. Da Du das tust, heißt das auch, dass Du überhaupt Computer- und Videospiele spielst. Mich interessiert zunächst seit wann Du das tust...“

II. Fragen zum allgemeinen Gamingverhalten

5. Seit wann spielst Du Computer- und Videospiele (digitale Spiele)? Wie lange spielst Du schon...

6. Auf welchen Plattformen spielst Du?

→ Ggf. Frage 5 nach Plattformen differenzieren

→ Eher nach Plattformen und weniger nach Vertretern der jeweiligen Plattformen fragen

→ Ggf. Kategorien an die Hand geben: PC/Laptop, Konsolen, Handheld, mobile Endgeräte

7. Wie häufig spielst Du digitale Spiele?

→ Kategorien: Jeden Tag, jeden zweiten Tag, einmal die Woche, ...

→ Nach Plattformen differenzieren

8. Wie lang spielst Du digitale Spiele durchschnittlich?

→ Nach Plattformen differenzieren

9. Wie häufig spielst Du im Einzelspieler, LAN-, Splitscreen-, Koop-, Onlinemehrspielermodus jeweils?

10. Wie lange spielst Du im Einzelspieler, LAN-, Splitscreen-, Koop-, Onlinemehrspielermodus durchschnittlich?

III. Fragen zu normativen Vorstellungen im Hinblick auf den Mehrspielermodus

11. Wie sollte man sich im LAN-, Splitscreen-, Koop-, Onlinemehrspielermodus verhalten? Was sollte man tun? Was sollte man nicht tun?

→ Ggf. Kategorien an die Hand geben: *Fairness (gemeinsam Erbeutetes fair teilen), Loyalität (kein absichtliches Friendly Fire), Höflichkeit (nicht (grundlos) beleidigen), Ehrlichkeit (nicht cheaten, Abmachungen einhalten), Respekt vor „Eigentum“ (nichts klauen oder zerstören, wenn es nicht zum Spielmodus gehört)*

→ Ggf. Situationen/Erfahrungen schildern lassen, in denen sich gesolltes oder ungesolltes Verhalten zeigen

→ Ggf. nochmals auf die Differenzierung nach Modi hinweisen → darf man im LAN-Modus Dinge, die

man wo anders nicht tun sollte?

→ Ggf. bei der Rigorosität differenzieren lassen → *Etwa: Dinge, die man grundsätzlich nicht tun sollte vs. Dinge, die man nur dann nicht tun sollte, wenn nicht alle damit einverstanden sind*

12. Wie sollte man für das, was man nicht tun sollte, bestraft werden?

→ Ggf. Kategorien an die Hand geben: *Vom Server werfen, Permanent-Ban des Accounts, ...*

13. Was sollten Spieleentwickler im Hinblick auf die Gestaltung von Mehrspielermodi beachten?

→ Ggf. Kategorien an die Hand geben: *Gewaltdarstellung, Gestaltungsmöglichkeiten für Spieler_Innen, Modding, (Gewalt-)Darstellung, Pay-to-Win, ...*

14. Was sollten die Vertrieber oder Plattformbetreiber bei Mehrspielerspielen beachten?

→ Ggf. Kategorien an die Hand geben: geeignete Altersverifikationssysteme, Schutz des Accounts, Guter Support bei Problemen

15. Wie sollten die politischen Rahmenbedingungen im Hinblick auf Mehrspielerspiele aussehen?

→ Ggf. Kategorien an die Hand geben: Jugendschutz, Einschränkung bei der Darstellung bestimmter Inhalte, Suchtprävention

Vielen Dank für Deine Zeit und Antworten!

Anhang 2 – Interviews

Interview 1 – JR (männlich)

PM: Also, wie gesagt werde ich mit Dir ein Interview durchführen. In dem Interview wird es hauptsächlich um die Frage gehen, was du meinst, wie man sich in Computer- oder Videospielen verhalten sollte bzw. wie man sich nicht verhalten sollte – und zwar genauer gesagt: im Mehrspielermodus. Dabei geht es sowohl um den Onlinemehrspielermodus, den LAN-Modus als auch den Koop- oder Splitscreenmodus. Davor werde ich Dir noch einige allgemeine Fragen stellen. Du kannst zur Beantwortung der Fragen frei erzählen. Jedoch kann es sein, dass ich Dich zwischendurch mit Fragen unterbreche, wenn ich etwas genauer wissen will oder mich ein Punkt besonders interessiert. Bitte denke daran, dass es hier nicht darum geht „richtige“ oder erwünschte Antworten zu geben. Es geht darum, dass Du Deine Meinung wiedergibst. Die Antworten, die Du gibst, sind äußerst wichtig für mich, da ich sie in meiner Abschlussarbeit verwenden werde. Sie werden, ohne deinen Namen, in den Anhang meiner Abschlussarbeit kopiert. Du bleibst dabei anonym, das heißt, dass Dein Nachname nicht genannt wird. Das Interview wird ca. 30 – 45 Minuten dauern. Wenn Du Fragen hast oder irgendetwas nicht verstehst, kannst du einfach nachfragen. Hast Du noch Fragen?

JR: nein

PM: Wie alt bist Du?

JR: Ich bin 15 Jahre alt

PM: Was machst Du beruflich?

JR: kleine Frage: zählt Schule als Beruf ? xD

PM: Klar. Welche Schule und Klasse?

JR: Ich besuche die 10.Klasse einer Sekundarschule

PM: In welchem Bundesland?

JR: Sachsen-Anhalt

PM: 3. Was machen Deine Eltern/Erziehungsberechtigten und Geschwister beruflich?

JR: Meine Mutter ist Altenpflegerin, mein Vater ist Verwaltungsfachangestellter und meine Schwester ist noch arbeitssuchend

PM: Ok, danke. Bei der Interviewanfrage habe ich ja nach Personen gesucht, die Computer- und Videospiele im Mehrspielermodus spielen. Da Du das tust, heißt das auch, dass Du überhaupt Computer- und Videospiele spielst. Mich interessiert zunächst seit wann Du das tust. Also, seit wann spielst du überhaupt Computer- oder Videospiele?

JR: Generell spiele ich Computerspiele seit dem 5. Lebensjahr, und Online spiele ich sie erst seit dem 8-9. Lebensjahr

PM: Auf welchen Plattformen spielst Du?

JR: Früher mehr auf Konsolen, heutzutage mehr auf dem Computer beziehungsweise Laptop, ich spiele zwar immernoch mit meinem Nintendo DS, aber das eher selten

PM: Ok, welche Konsolen waren das so?

JR: Das war der Nintendo DS, der Nintendo 64, die Nintendo Wii, Nintendo 3DS und auch manchmal PlayStation 2

PM: Wie häufig spielst Du digitale Spiele? also, einmal die woche, zweimal? jeden tag?

JR: Ich spiele die Spiele heutzutage jeden Tag

PM: Wie lang spielst Du digitale Spiele durchschnittlich? also, wie viel zeit am tag?

JR: Ich spiele im Durschnitt so um die 7 Stunden

PM: Und in welchem Modus spielst du so? Also, Einzelspieler, Mehrspieler, LAN, Splitscreen?

JR: Ich spiele verhäuft den Mehrspielermodus

PM: ok, aber auch einzelspieler oder gar nicht? bzw. die anderen modi?

JR: Einzelspieler spiele ich nur, wenn es ein, für mich, gutes Spiel ist, wo man auch viel entdecken kann. Da kaum einer meiner richtigen Freunde einen guten Computer besitzt und ich in keiner großen Stadt wohne, kann ich kein LAN spielen. Und Splitscreen mag ich nicht, weil der Bildschirm eingequetscht erscheint

PM: ok, also verbringst du die 7 stunden spielzeit fast ausschließlich in mehrspielermodus?

JR: Ja

PM: danke. jetzt kommen wir zu eigentlichen frage: Wie sollte man sich im LAN-, Splitscreen-, Koop-, Onlinemehrspielermodus verhalten? Was sollte man tun? Was sollte man nicht tun?

JR: bezieht sich diese Frage auf alle Spiele ?

PM: ja, aber wenn du ein bestimmtes spiel im kopf hast, z.b. minecraft und das problem mit dem griefing oder so, dann kannst du auch beispiele bringen, die nur für ein spiel zutreffen, aber ansonsten allgemein in (online-)mehrspielerspielen

JR: Soll ich nur einen Modus erläutern ?

PM: fangen mir mal mit dem onlinemehrspilermodus an

JR: Meiner Meinung nach, sollte man sich in einem Mehrspielerspiel so verhalten, dass jeder Spieler Spaß empfängt. Sofern jetzt (Ich nehme als Thema Minecraft) zum Beispiel ein Spieler einen anderen beleidigt, schadet es der einen Person, wenn sie dies nicht mehr als

Spaß empfinden kann. Zwar gibt es meist Admins auf dem Server, die sowas verhindern, aber nicht alles kann verhindert werden. Die meisten sagen ja, dass es Kinder seien, welche ihn beleidigen, aber manchmal sind es auch Erwachsene, welche sich nicht wie Erwachsene verhalten, meiner Meinung nach

PM: das heißt, du meinst, man sollte respektvoll miteinander umgehen?

JR: Ja, das habe ich gemeint

PM: ok, danke. Und was hätst du beispielsweise vom cheaten?

JR: Meine Auffassung zum Cheaten ist folgende: Ich kenne kaum eine Person, die noch nicht Computerspiele gespielt hat, und dabei einmal gecheatet hat. Egal ob es jetzt ein GTA teil war, oder in irgendwelchen anderen Spielen. Ich finde, dass Leute, die in Mehrspielerspielen cheaten, nichts besseres zutun haben, als den Spaß zu verderben. Wenn sie angeben wollen, dann im Einzelspieler, aber jeder andere Spieler fühlt sich nicht "gut gelaunt", da sie eigentlich nur den Pc/Konsole anschalteten, um Spaß zu haben. Zwar gibt es viele Cheater, wo auch manche Leute Hacker zu sagen, obwohl es was anderes ist, die auch sonst normal spielen, und nur den Server damit ruinieren wollen, aber sonst gut spielen können

PM: ok, das heißt, du meinst, dass man im einzelspieler ruhig cheaten kann, weil man da niemandem den spaß verdirbt. im mehrspieler sollte man es aber lassen?

JR: Ja, dort ist es ja jedem selbst überlassen, ob er sich den Spaß selber verdirbt

PM: eine frage, die ich vergessen habe zu stellen: was ist eigentlich dein absolutes lieblingsspiel und welche spiele sind auf platz 2 und 3?

JR: Gute Frage. Auf Platz 1 befindet sich Minecraft, weil es eine Art besitzt, immerwieder sich neu zu erfinden, und es macht auch viel Spaß mit Freunden auf irgendwelchen Servern was zu machen Auf Platz 2 ist Rocket League, da es ein sehr schönes Spiel von der Grafik, Idee und Umsetzung ist Platz 3 ist Life is Strange, weil es eine Story erzählt, die einen sehr fesselt und man dann den Unterschied merkt, was passieren kann, wenn man etwas falsches macht, zum Beispiel einen Hund zu töten

PM: was meinst du dazu, wenn in minecraft gebäude von anderen spielern zerstört werden: ist er selbst schuld, wenn er es auf einem öffentlichen server baut oder liegt die schuld bei dem zerstörer? das sieht man ja bei griefer-videos z.b.

JR: Es gibt mittlerweile viele Plugins, womit man sein Haus auf dem Server schützen kann, falls man sich nicht sicher ist, kann man einen Admin fragen, ob so ein Plugin drauf ist. Auch "Griever" sind Menschen und es ist deren Entscheidung, was sie machen

PM: ok, und wenn ein haus trotzdem zerstört wird, war dann der erbauer einfach unklug oder hätte der griever die unklugheit einfach nicht ausnutzen sollen?

JR: In diesem Fall kommt es zwar auf die Größe an, weil es gibt ja auch einen Unterschied zwischen einem kleinem Haus und einer Stadt

PM: du würdest sagen, dass es bei einer stadt oder anderen größeren bauwerken schlimmer ist, weil die sehr viel zeit beanspruchen können?

JR: Ja, wobei es auch auf den meisten Servern ein Backupsystem gibt, wodurch es den "Griefern" schwerer gemacht wird

PM: ok, danke! das wusste ich sogar noch gar nicht. wieder was gelernt. ich habe noch eine frage zu spielen wie rocket league. dort kann man sich ja DLCs kaufen, um sich autos zu kaufen, die dann eventuell vorteile bringen, die andere nicht haben, die sich die DLCs nicht kaufen - was hältst du davon? also, nicht nur in rocket league, sondern allgemein?

JR: In Rocket League, und warscheinlich auch in anderen Spielen, bringen die DLC's nicht weiter außer ein anderes Aussehen. In manchen Spielen gibt es auch DLC's die Vorteile bringen, aber die sind meist nicht so gut, dass sie wirklich jeder kauft. Ich halte von DLC's nur in bestimmten Maßen was, wenn sie viel bringen

PM: wenn sie dir als käufer also vorteile bringen?

JR: Nein, ich meinte es so, dass die DLC's eine Menge dazu bringen, wie ein Update sozusagen

PM: ah, ok. es gibt ja auch inhalte, die man sich für geld herunterladen kann, die einem vorteile gegenüber anderen spielern bringen. manche nennen das "pay-to-win", also bezahlen, um zu gewinnen. was hältst du von solchen DLCs und den käufern?

JR: Es ist meist deren Entscheidung, ob sie es kaufen, oder nicht. das pay-to-win System ist ja meist in Kostenlosen Spielen vorhanden, wodurch die Spieleentwickler provitieren können

PM: also, findest du es grundsätzlich gut und jeder, der ein kostenloses spiel kauft, muss wissen, worauf er sich einlässt?

JR: JA

PM: ok, danke. dann kommen wir auch fast zum schluss. wir hatten ja darüber gesprochen, was man tun soll und was nicht. du sagtest, dass man beispielsweise den anderen nicht den spaß verderben soll. etwa, in dem man sie beleidigt oder indem man grieve und zwar in großem ausmaß. cheaten im multiplayer, sagtest du, soll man ebenfalls nicht.

was meinst du, wie die spieler, die so etwas trotzdem tun, bestraft werden sollten bzw. sollten sie überhaupt bestraft werden?

JR: Es gibt ja auf den meisten Servern Regeln und daran hat sich jeder zu halten. Wenn einer zum Beispielt cheatet, obwohl es verboten ist, sollte man sie, je nach der Stärke der Straftat, angemessen bestrafe

PM: aber wie z.b.? vom server werfen, account für einen zeitraum sperren oder sogar den account löschen?

JR: Wenn er jetzt einer Runde gespielt hat, wo er 3 Spieler mit Cheats getötet hat, dann sollte man zum Beispiel diese Person 18 Tage lang bannen, damit sie lernt sowas nicht mehr auf diesem Server zu machen. Oder wenn eine Person eine andere Beleidigt, dann sollte diese Person, je nach Wortwahl, einen Chatbann bekommen

PM: ok, danke. und beim zerstören oder klauen von sachen? also, man kann ja sagen, dass man etwas tauschen will, dann aber nichts zurücktauschen und einfach vom server verschwinden - wie sollten die bestraft werden, wenn überhaupt?

JR: Darf ich dieses Beispiel mal auf mich beziehen ?

PM: klar

JR: Wenn es mir passieren würde, dann würde ich dies einen Admin melden, welcher meine genommene Sache wieder zurück gibt, und auch dann in seinem Empfinden diese Person bestraft

PM: das heißt, du würdest die bestrafung dem admin überlassen?

JR: Sofern ich der Admin nich bin, ja

PM: und wenn du der admin wärst?

JR: Wenn ich der Admin wäre, würde ich das Team befragen, was gemacht werden sollte

PM: ok, also eine gemeinsame beratung, um die bestrafung angemessen zu gestalten?

JR: Aus meinem Sinne ja (könnte auch daran liegen, dass ich fast alles immer die Gruppe entscheiden lasse)

PM: ok, danke. jetzt die letzten drei fragen. Was sollten Spieleentwickler im Hinblick auf die Gestaltung von Mehrspielermodi beachten?

JR: Hauptsächlich Vielfältigkeit

PM: und im bezug auf richtiges und falsches im onlinemehrspieler?

JR: Ich verstehe deine Frage gerade nicht

PM: also, die spieleentwickler können ja beispielsweise wie bei counter-strike einen cheatschutz programmieren, sodass cheats automatisch erkannt werden und die leute, die das machen, gekickt werden. findest du so etwas gut oder sollten die spieler von sich aus nicht cheaten. das heißt, es immer noch können, aber eben nicht tun, weil es nicht richtig ist und anderen das spiel verdirbt? oder, wenn es ums bestrafen geht: sollten spieler nur von admins bestraft wreden oder sollte man sich auch bei den entwicklern melden können, sodass sie die bestrafen können, die etwas falsch gemacht haben. z.b. den account sperren oder sogar löschen?

JR: Ob jeder cheatet ist jedem selbst überlassen, da kann ich keine Anweisungen geben. Spieleentwickler sollten nicht den ganzen Tag noch dabei sein irgendwelche Leute zu sperren, und löschen erst garnicht.

PM: ok, also sollte die community eher bestrafen bevor die entwickler es tun? oder habe ich dich falsch verstanden?

JR: Ja, die Community sollen sich selber anschauen und diejenigen rausfinde, welche cheaten

PM: Ok. jetzt die vorletzte frage. was sollten verkäufer oder plattformen wie steam, origin und so weiter beachten? z.b. bei alterskontrollen - strenger, weniger streng? oder gewalthaltigen spielen - verkaufen, nicht verkaufen, verkaufen nur an ältere spieler?

JR: Verkäufer, oder zum Beispiel Steam sollten weiterhin viele Spiele vorhanden haben. Alterskontrollen sind den Eltern/Erziehungsberechtigten überlassen, ob sie raufgucken oder nicht. Da man im Internet sowieso nur schwer das Alter einer Person ermitteln kann, ist es auch bei den Eltern/Erziehungsberechtigten ihre Kinder auf gewaltsame Spiele zu beaufsichtigen, deren Entscheidung

PM: ja, man könnte es z.b. so machen, dass man, wenn man einen account erstellt, man die kopie seines personalausweises oder so schicken muss, sodass man sein wirkliches alter angeben muss - was hältst du davon?

JR: Kann man zu leicht fälschen. Man hält schickt einfach die Kopie seines Jahre älteren Freundes dort hin und schon wird man als 19-jähriger gehalten

PM: ok - dann die letzte frage: Wie sollten die politischen Rahmenbedingungen im Hinblick auf Mehrspielerspiele aussehen? z.b. beim Jugendschutz, Einschränkung bei der Darstellung bestimmter Inhalte, Suchtprävention

anders gefragt: was sollte von politischer seite aus bestimmte inhalte betreffend geschehen. sollten sie schwerer zugänglich gemacht werden, sollten sie verboten werden, sollte von staatlicher seite aus suchtprevention betrieben werden oder sollten die gesetze eher gelockert werden, sodass weniger bei spielen geschnitten wird?

JR: Die Politik ist zwar die oberste Grenze, jedoch sollte sie Spiele ungeschnitten lassen, und auch mehr Suchtberatungsstellen anbieten können (ist zwar nicht möglich, aber probieren kann mans). Die Politik kann da auch kaum fast machen, da sie 1. Mit anderen Dingen beschäftigt ist und 2. Die durchgesetzten Sachen erst später umgesetzt werden können, und es erstmal in Fahrt kommen muss

PM: ok, und im bezug auf die erhältlichkeit? sollten spiele wie jetzt erhältlich sein oder sollten USK-18 titel schwerer erworben werden können oder eher anders bewertet werden, also, weniger streng?

JR: Es sollte nichts an den Einstellungen der Altersbeschränkungen verändert werden. Auch Ladenbesitzer sollten mehr auf die Kinder aufpassen

PM: ok, danke. dann wars das erstmal von meiner seite aus.

Interview 2 – CH (männlich)

PM: So, wie gesagt, werde ich jetzt mit Dir ein Interview durchführen. In dem Interview wird es hauptsächlich um die Frage gehen, was du meinst, wie man sich in Computer- oder Videospielen verhalten sollte bzw. wie man sich nicht verhalten sollte – und zwar genauer gesagt: im Mehrspielermodus. Dabei geht es sowohl um den Onlinemehrspielermodus, den LAN-Modus als auch den Koop- oder Splitscreenmodus. Davor werde ich Dir noch einige allgemeine Fragen stellen. Du kannst zur Beantwortung der Fragen frei erzählen. Jedoch kann es sein, dass ich Dich zwischendurch mit Fragen unterbreche, wenn ich etwas genauer wissen will oder mich ein Punkt besonders interessiert. Bitte denke daran, dass es hier nicht darum geht „richtige“ oder erwünschte Antworten zu geben. Es geht darum, dass Du Deine Meinung wiedergibst. Die Antworten, die Du gibst, sind äußerst wichtig für mich, da ich sie in meiner Abschlussarbeit verwenden werde. Du bleibst dabei anonym, das heißt, dass Dein Nachname nicht genannt wird. Das Interview wird ca. 45 Minuten dauern. Wenn Du Fragen hast oder mich nicht verstehst, kannst du auch einfach nachfragen.

passt das soweit?

CH: alles klar

PM: perfekt, dann die erste frage: Wie alt bist Du?

CH: Ich bin 28 Jahre alt

PM: Was machst Du beruflich?

CH: Aktuell bin ich geringfügig beschäftigt (Penny). und nebenbei Hausmann

PM: Was machen Deine Eltern/Erziehungsberechtigten und Geschwister beruflich?

CH: mein vater is finanzbeamter, mutter arbeitet beim kreis, schwester 1 is fallmanagerin bei der arge und schwester 2 macht behindertenbetreuung

PM: Seit wann spielst Du Computer- und Videospiele (digitale Spiele)?

CH: Den ersten Kontakt mit Videospielen hatte ich im Alter von 5 Jahren (die alte NES-Konsole). In den Jahren darauf habe ich immer wieder vereinzelt (schubweise) gespielt und Zeiten gehabt, in denen ich mich für andere Dinge interessiert habe.

hab mich bei manchen spielen krass bremsen müssen und das spiel einfach deinstalliert, wenn ich gemerkt hab, dass es zu viel wurde

PM: Auf welchen Plattformen spielst Du momentan?

CH: aktuell nur auf dem pc, sehr selten auf dem smartphone und noch viel seltener auf einer halb defekten ps3

PM: ok. Wie häufig spielst Du digitale Spiele?

CH: puh.... ich würde 2-3x die woche sagen. hängt immer damit zusammen wie ich zeit und lust habe. moment, mein kater verteilt grad ne rolle mülltüten.

PM: ok. also, kanns weiter gehen? oder zerstört der kater noch?

CH: Alles gut wieder

PM: ok, wenn du spielst, wie lange speilst du dann im durchschnitt?

CH: Das ist unterschiedlich. Wenn ich vorhabe etwas bestimmtes zu bauen, kann ich schon mal 2-3h dran sitzen, bis ich fertig bin. Oft teil ich mir solche Arbeiten aber auch auf mehrere Sessions auf. Es hängt aber auch davon ab ob ich alleine spiele oder nicht.

PM: ok und in welchem modus spielst du am häufigsten? einzel, onlinemehrspieler, lan, splitscreen?

CH: Je nach Spiel. Minecraft aber immer online.

PM: was ist dein liebblingsspiel? und was ist auf platz 2 und 3?

CH: Kann ich leider nicht beantworten „unsure“-Emoticon dafür ist das viel zu launenabhängig. Minecraft würde ich aber schon noch auf Platz 1 nennen können, da ich es in mehreren Jahren immer wieder (meist mit Freunden) gespielt hab.

PM: ok, wenn du 2 - 3 mal die woche spielst und 2 - 3 h eine spieldauer sein kann, wie oft bist du von diesen 2 - 3 in welchem modus unterwegs und wie lang, wenn man die 2 - 3 stunden spieldauer betrachtet oder lässt sich das gar nicht sagen oder ist meine frage dermaßen dumm gestellt, dass ich sie anders stellen muss?

CH: Hm ne ist okay. Ich spiele fast immer im survivalmodus. Ausnahme ist, wenn ich kompliziertere Konstruktionen baue, von denen die Allgemeinheit profitieren kann wie zb automatische essensfarmen oder so.

PM: also, das heißt, hauptsächlich mehrspielermodus? ich glaube, ich habe die frage nicht gut gestellt

CH: Ja genau. Fast nur. Außer ich will mir etwas vorbauen und n Bauplan erstellen.

PM: ok

CH: Ich mal mir manchmal sogar nen Grundriss auf kariertem Papier vor.

PM: Ok, danke. So, kommen wir mal zur hauptfrage: Wie sollte man sich im LAN-, Splitscreen-, Koop-, Onlinemehrspielermodus verhalten? Was sollte man tun? Was sollte man nicht tun? das kann ruhig eine lange antwort sein

CH: Allgemein für Spiele oder speziell mc?

PM: allgemein. du kannst aber sehr gerne, wenn du beispiele birngen willst, auf mc zurückgreifen. also, gerne viele beispiele

CH: Man sollte sich erstmal in die Lage versetzen wie man selbst auf gewisse Dinge reagieren würde, wenn sie einem "angetan" werden. Allgemein sollte es aber immer regeln oder Richtlinien geben an die sich alle halten sollten. Man darf nicht vergessen, dass alle Spaß

am Spiel haben wollen und den sollte man niemandem nehmen. Wie Fehlverhalten zu ahnden ist, sollte man diplomatisch ermitteln. Im schlimmsten Fall muss man aggressoren vom Spiel ausgrenzen.

PM: ok, was wäre denn verhalten, dass anderen den spaß verdirbt bzw. das ein fehlverhalten darstellt?

CH: Kurz gesagt; indem ich verhindere dass er das Spiel noch normal spielen kann. Entweder dadurch dass ich ihn ständig töte oder seine items klaue oder auch Sachen mutwillig zerstöre an denen der andere lange gearbeitet hat. Trollen ist okay, aber es sollten keine wirklichen schäden entstehen an dem was der andere sich aufgebaut hat. Man könnte zb das haus eines anderen voll mit tieren machen

PM: was würde das trollen dann einschließen? also, wo ist die grenze zum fehlverhalten? oh, ok, du antwortest ja schon

CH: Aber komplizierte komplizierte Konstruktion sprengen wäre zu viel.

PM: also, so etwas, das griefen machen, wäre zu viel?

CH: Genau. Hatte das Problem zum glück noch nicht, aber ich fände so etwas einfach asi. Ist ja im Grunde nichts als brandschatzen.

PM: ja, aber gäbe es situationen, in anderen spielen, wo das in ordnung wäre, das mutwillige zersören des anderen und berauben?

CH: Wenn es zum spielmodus dazugehört ja. In einigen egoshootern ist es ja zb so.

PM: und was ist mit cheaten? fehlverhalten oder nicht bzw. wo ist es eins und wo nicht?

CH: Da ist natürlich die Frage was für ein cheat benutzt wird. Bei minecraft ist der kreativmodus ja etwa sowas wie cheaten, wenn nur der Administrator das kann. Es kommt immer darauf an wofür es eingesetzt wird. Wenn man wie ich für die Allgemeinheit ne Maschine baut oder jemanden teleportiert um ihm ne weite Strecke zu ersparen ist es voll okay. Man sollte sich nur keine Vorteile erschaffen gegenüber den Mitspielern. Bei counter-strike gibt's zb den sogenannten wallhack, mit dem man Gegner durch Wände sehen kann. Sowas ist ein unfairer Vorteil und somit finde ich es bescheuert und zudem fragwürdig wieso man zu solchen mitteln greift um in einem onlinespiel solche Vorteile haben will.

PM: ok, danke. was hältst du von sogenannten pay-to-win-modellen?

CH: Pay2win ist für mich reine abzocke. Mehr kann ich dazu glaub ich gar nicht sagen. Gerade bei Jugendlichen und Kindern kann es auch ne Schuldenfalle sein, da es die Betreiber wohl nur selten juckt ob die kunden überhaupt zahlungsmündig sind.

Ich versuche mir manchmal vorzustellen wie es wäre, wenn man bei 'mensch ärgere dich nicht' nen zweiten Würfel dazukaufen könnte oder beim schach einfach gegen ne kurze zahlung beide Läufer zurückholen kann „grin“-Emoticon das nimmt den Witz des Spiels und macht mühevolles farmen von Erfahrungspunkten sinnlos.

PM: das heißt, du findest pay2win oder auch dlcs, die einem vorteile bringen, deshalb nicht gut, weil es den fairen wettbewerb ruiniert?

CH: Ja das kann man so sagen

PM: ok

CH: Fairness ist mir wichtig

PM: wie ist es beispielsweise bei der aufteilung von "loot", also gefundenen oder von gegnern fallen gelassenen gegenständen? wenn man mit einer gruppe unterwegs ist: wer sich zuerst nimmt, bekommt es oder wird gleichmäßig oder nach verdienst oder nach bedürfnis verteilt?

CH: Das ist schwer zu sagen. Glaub abgesehen von minecraft hab ich noch nichts (mehrspieler) gespielt wo es loot gibt.

Aber ich denke man kann solche Dinge diplomatisch lösen.

PM: das heißt? von fall zu fall entscheiden, wer was bekommt?

CH: Im Grunde ja. Egoismus ist bei Aktionen mit mehreren Leuten fehl am Platz.

PM: ok

CH: Wenn lewandowski die meisten tore schießt wird ja nicht nur er, sondern die ganze Mannschaft Meister.

PM: du hattest ja gesagt, diebstahl, zerstörung, wenn es nicht zu den regeln gehört, cheaten, wenn es andere benachteiligt findest du nicht richtig - wenn es doch jemand macht, sollte er bestraft werden und wenn ja wie und von wem?

CH: Naja bestrafen kann im Grunde nur der Administrator des Spiels. Je nach schwere des vergehens kann man jemanden verwarnen oder direkt (ggf auch für ne gewisse Zeit) vom Spiel ausschließen. Besonders bei wiederholungstätern. Das muss man aber von fall zu Fall sehen immer.

Ne Wiedergutmachung kann manchmal auch ne option sein.

PM: es wäre ja auch möglich, dass die entwickler bzw. das support-team des selbigen strafen können. z.b. indem man jemanden meldet und dann sein account gesperrt oder sogar gelöscht wird - was hältst du davon?

CH: Löschen würde ich als allerletzte Lösung sehen. Zumal man sich dann ja nen neuen Account machen könnte.

PM: ja, aber es würde ja jedes mal geld kosten - aber, wenn ich dich richtig verstanden habe, heißt das, dass du löschen nur bei "intensivtätern" machen würdest?

CH: Man sollte den Täter zumindest zu wort kommen lassen und gucken was die Intention der tat war. Evtl kann man ja beibringen dass er versteht was und warum es scheiße war was er getan hat.

Ja im Grunde nur bei intensivtätern. Wobei ein ip-bann effektiver wäre.

Wobei ich bei dem Thema grad parallelen zur Gesellschaft bzgl Verbrechen etc sehe.

PM: auf jeden fall

CH: Deshalb formuliere ich es lieber so: Bei den schlimmsten, rückfälligen intensivtätern würde eine lösung nur evtl etwas bringen. Man muss aber dafür sorgen dass keine unschuldigen mehr zu schaden kommen und der Täter zb nur noch mit sich selbst bzw gegen den pc spielen kann.

Insofern wäre das ein ip-bann

PM: wenn ich es recht verstehe, erst andere mittel zur bestrafung - vor allem durch admins und die community - nutzen und nur im äußersten "notfall" das support-team einschalten?

noch kurz drei fragen:

12. Was sollten Spieleentwickler im Hinblick auf die Gestaltung von Mehrspielermodi beachten?

Also, sollten sie, wie etwa bei Counter Strike, ein anti-cheat-programm einbauen oder sollten die spieler eher von sich aus das cheaten lassen? oder sollten sie admins mehr rechte zusprechen und sich z.b. beim bestrafen eeher rausnehmen? oder sollten sie bei den inhalten etwas beachten? gewaltdarstellung, darstellung von frauen und sexuellen minderheiten etc.?

CH: Also erstmal sollten mehrspielermodi klar definiert sein inkl regeln was erlaubt ist und was nicht. Ein anti-cheat-programm wäre vorteilhaft, denn wenn man sich drauf verlässt, dass sich alle von selbst fair verhalten, bräuchte man auch keine Gesetze. Man kann von Menschen nicht erwarten, dass die Gier nach siegen nicht die oberhand gewinnt gegenüber der Rücksicht auf andere Spieler bzw den regeln. Man sollte bei Verstößen beweise haben müssen bevor man eine tat bestraft (bei genanntem wallhack kann es ggf auch ein glücksschuss sein). Für gewisse vergehen kann man zur Abschreckung einen strafenkatalog erstellen an den sich Support und admins richten können. Zu viel macht sollte zb aber auch kein Administrator haben, da die Verlockung zur eigenen Vorteilen einfach groß ist. Bzgl gewaltdarstellungen gegenüber Minderheiten bin ich nicht klar positioniert, da einerseits ein historischer Schauplatz nicht wegen sowas verfälscht werden sollte. Es gibt ja auch viele Spiele wo man gegen Nazis kämpft... Ich halte Nazis absolut nicht für beschützenswert, aber es is für mich eine Doppelmoral erkennbar wenn es ok sein sollte nazis zu töten aber zb iraki in nem Golfkrieg-spiel nicht. Befürworten würde ich sexuelle oder auch andere Gewalt aber in keinem Fall, aber es kann der Dramaturgie zu gute kommen. In dem Fall möchte ich mich nicht klar positionieren. Es muss nicht sein, meiner Meinung nach, aber ich echauffiere mich dann auch (bislang) nicht.

Kurz gefasst: geschichtliche Szenarien sollte man nicht verfälschen. Ansonsten halte ich es für begrüßenswert wenn die "guten" und "bösen" eine bunte Mischung verschiedener kulturen sind.

PM: ok, das heißt, die entwickler haben da eine verantwortung und sollten dieser nachkommen und die verantwortung nicht allein auf die konsumenten abwälzen?

CH: Natürlich, da jedes Produkt auch eine Botschaft mit sich trägt. Wenn man den Vietnamkrieg in ein Spiel setzt aber nicht klar definiert was und wie und warum das alles so war, also die geschichtliche Komponente weglässt, könnte manch ein hohlkopf daraus schließen, dass es ok wäre auf "schlitzaugen" zu schießen.

Wenn man aber klar zeigt "hey dieses kriegsspiel basiert auf xy und war dann und dann" dann sollte jeder wissen, dass man die Geschichte nachspielt. Wenn man zb selber immer einen weißen spielt und ausschließlich schwarze jagd, dann vermittelt das Spiel eine klare rassistische Botschaft. Wenn man aber von vornherein alle etnien der erde mischt, dann kann sogar der positive Effekt sein, dass spieler merken: "hey ich habe araber, schwarze und chinesen im team und wir spielen gegen weiße, schwarze etc. Also sind nicht alle araber etc böse, sondern überall gibt es gute und böse Menschen"

Moralisch fragwürdige Missionen btw finde ich nur akzeptabel, wenn sie der Dramaturgie dienen.

PM: danke für die ausführliche antwort. das heißt, diversität ist gut, wenn es passt, aber gleichzeitig muss man den spielern auch zutrauen, geschichtliche szenarien zu durchschauen?

meinst du so etwas wie die flughafen-mission in modern warfare 2?

CH: Genau. Geschichte wird scheinbar nicht genug gelehrt in der schule. Wenn das Spiel einen teilweise dokumentarischen Charakter hat, ist das gut, solange die end-message darauf hinausläuft, dass krieg in der Realität nie etwas gutes ist.

Die Flughafen-mission aus mw2 hab ich grade nicht im Kopf

PM: ok, hast du dann ein beispiel für ne moralisch fragwürdige scene?

CH: Zum Beispiel wenn man einen Anschlag verüben muss, bei den zivilisten umkommen.

PM: ok

CH: Sowas wäre nur okay wenn man später erfährt, dass man so zb einen noch schlimmeren Anschlag verhindert.

PM: ah ok

CH: Angenommen nen kleinerer Anschlag hätte dazu geführt dass die Kontrollen am 11.09.01 in den USA schon so massiv gewesen wären dass die Anschläge auf das wtc und das Pentagon nicht zustande gekommen wären.

PM: ok, alles klar. 13. Was sollten die Vertreiber oder Plattformbetreiber bei Mehrspielerspielen beachten?

CH: Zuerst einmal dass die Server anständig laufen und man flüssig spielen kann. Des weiteren sollte es einfach sein den Support zu kontaktieren und auch zu erreichen um bugs zu beheben oder eben cheater bestrafen zu können. Außerdem sollten regeln klar definiert sein.

PM: und bei der zugänglichkeit von spielen?

CH: Bei gta5 hat es wohl zb ne woche gedauert bis alles flüssig ging das

Man sollte definitiv gucken dass man Spiele altersgemäß zugänglich macht. Ein 12jähriger sollte keine egoshooter spielen können.

Oder hab ich die Frage falsch verstanden?

PM: nein. genau so meinte ich es

CH: Gut

PM: ok, dann die letzte frage

CH: Schon?

PM: Wie sollten die politischen Rahmenbedingungen im Hinblick auf Mehrspielerspiele aussehen?

Also, strengere Auflagen für USK-freigaben? Verbot bestimmter Inhalt? Lockerung von Verboten, z.b. die Darstellung von Hakenkreuzen in Spielen, die im Zweiten Weltkrieg spielen?

CH: Ich finde die Auflagen teilweise gut und teilweise zweifelhaft. Zb die Darstellung von Blut rauszunehmen halte ich für quatsch. Man sollte unabhängige (volljährige) Tester an die spiele heranlassen und gemeinsam diskutieren lassen welche (fragwürdigen) Elemente wichtig für das Spiel sind und welche nicht. Wenn ein fragwürdiges Element wichtig ist um Zusammenhänge zu verstehen, dann kann die herausnahme sogar kontraproduktiv sein. Manch schmerzhaft oder schreckliche Erfahrung des Protagonisten oder eines "befreundeten" npcs können dafür sorgen dass man tiefer in die Story reingezogen wird und einfach mitfühlt. Es ist aber definitiv sinnvoll gewisse spiele, besonders mit gewaltinhalt, erst ab 18 oder 21 zugänglich zu machen. Ein komplettes Verbot steigert allerdings einerseits die Neugier (und Schwarzmarkt gibt es immer) und zum anderen erkennt es eine Kunst, die die rezensoren womöglich nur nicht verstanden haben.

Mit der Darstellung von zb Hakenkreuzen hätte ich keine Probleme in spielen sofern es nicht glorifiziert wird und einem historisch genauen Inhalt dient.

Ich würde aber auch drauf verzichten können.

Eine idee könnte zb eine zusatzsteuer für "gewaltverherrlichenden" Inhalt sein, bei dem die Einnahmen für Therapien gegen spielsucht, hilfe für opfer von terroranschlägen etc eingesetzt werden. Letztendlich is aber jeder Mensch anders und reagiert anders auf verschiedene Inhalte... Und wer behauptet "Killerspiele" machen aggressiv, der hat noch nie ein unlogisches Gegentor bei fifa bekommen

PM: wenn ich es nochmal zusammenfassen darf, sagst du, dass die politischen rahmenbedingugen die freiheitsrechte der entwickler so wenig wie möglich beschneiden sollen, nur der vertrieb soll eingeschränkt sein und auch die prävention mehr gefördert werden?

CH: Genau

Man soll bei Gewalt nicht die augen verdrehen sondern überlegen wie sinnvoll sie in gewissen zusammenhängen eingesetzt wird.

Sie unrealistischer zu gestalten kann hingegen nur Neugier wecken.

PM: eine frage noch. hast du noch eine frage das interview betreffend?

CH: Höchstens ob ich beim fertigen werk ma reingucken kann^^

PM: sicherlich. vielen dank für das interview

Interview 3 – MB (männlich)

PM: So, wie gesagt, werde ich jetzt mit Dir ein Interview durchführen. In dem Interview wird es hauptsächlich um die Frage gehen, was du meinst, wie man sich in Computer- oder Videospielen verhalten sollte bzw. wie man sich nicht verhalten sollte – und zwar genauer gesagt: im Mehrspielermodus. Dabei geht es sowohl um den Onlinemehrspielermodus, den LAN-Modus als auch den Koop- oder Splitscreenmodus. Davor werde ich Dir noch einige allgemeine Fragen stellen. Du kannst zur Beantwortung der Fragen frei erzählen. Jedoch kann es sein, dass ich Dich zwischendurch mit Fragen unterbreche, wenn ich etwas genauer wissen will oder mich ein Punkt besonders interessiert. Bitte denke daran, dass es hier nicht darum geht „richtige“ oder erwünschte Antworten zu geben. Es geht darum, dass Du Deine Meinung wiedergibst. Die Antworten, die Du gibst, sind äußerst wichtig für mich, da ich sie in meiner Abschlussarbeit verwenden werde. Du bleibst dabei anonym, das heißt, dass Dein Nachname nicht genannt wird. Das Interview wird ca. 45 Minuten dauern. Gestern gingen einige sogar länger, weil es sich so ergeben hat und die Interviewpartner viel schreiben wollten. Wenn Du Fragen hast oder mich nicht verstehst, kannst du auch einfach nachfragen. UND wenn du sagst, du hast keine Zeit oder Lust mehr, können wir das auch später oder wann anders weiterführen.

Passt das?

MB: Ja das passt

PM: Ok. Perfekt. Wie alt bist Du?

MB: 18

PM: Was machst Du beruflich?

MB: Ich mache zurzeit mein Abitur mit Schwerpunkt wirtschafts recht

PM: Woher kommst du? Also, aus welchem Bundesland?

MB: NRW

PM: Was machen Deine Eltern und Geschwister beruflich?

MB: Mein Bruder studiert Asien Wissenschaft, meine Mutter ist Hausfrau und mein Vater ist Elektriker

PM: Bei der Interviewanfrage habe ich ja nach Personen gesucht, die Computer- und Videospiele im Mehrspielermodus spielen. Da Du das tust, heißt das auch, dass Du überhaupt Computer- und Videospiele spielst. Mich interessiert zunächst seit wann Du das tust...

MB: Seit dem ich ca 13 bin .

PM: Was war dein erstes Spiel?

MB: Hugo 2

PM: also, hast du zuerst auf dem pc gespielt?

MB: Ja

PM: Und auf welchen Plattformen spielst du jetzt?

MB: Immer noch auf den PC

PM: Keine Konsolen oder Handhelds, wie der Nintendo DS?

MB: Ich hatte mal eine wii, aber mittlerweile spiele ich nur noch auf dem PC

PM: ok, was ist dein lieblingsspiel? und was würdest du auf platz 2 und 3 setzen?

MB: Platz 1. League of legends 2. Omsi 2 und 3. Minecraft

PM: Wie häufig spielst Du digitale Spiele? jeden Tag, ein paar mal wie woche?

MB: Jeden Tag

PM: Und wie lange durchschnittlich?

MB: 2-3 Stunden

PM: In welchen Modi spielst du? Einzelspieler, Onlinemehrspieler, LAN, Splitscreen? Und wie oft in welchem und wie lange?

MB: Meisten nur Online, ca. 2 Std Einzelspieler 1 Std

PM: und den rest dann eher gar nicht?

MB: Ja den spiele ich nie

PM: ok, danke. dann kommen wir schon zur hauptfrage. Was meinst du: Wie sollte man sich im LAN-, Splitscreen-, Koop-, Onlinemehrspielermodus verhalten? Was sollte man tun? Was sollte man nicht tun? Du kannst hier ruhig eine längere Antwort schreiben. Ich lese alles sehr gerne!

MB: Zu Lan kann ich eigentlich nicht viel sagen, aber zu Splitt und koop spielermodus würde ich mal sagen falls es ein gemeinsames Team spiel ist sollte man sich mit seinem kumpel besprechen was gemacht werden soll und nicht alles alleine machen. Was man garnciht machen soll ist den anderen ägern, weil das macht den Spiel spaß kaputt. Im Onlinemodus sollte man sich einfach an die Regeln halten und nezz zu den andren sein. Was garnicht geht ist z.B au f einen Server gehen Beleidigen und alles kaputt machen.

PM: ok, was wären denn, im onlinemehrspielermodus, noch handlungen, die man nicht machen sollte, weil sie anderen das spiel "versauen"? nicht nur bei minecraft, sondern auch anderen spielen

MB: Zb. In League of Legends oder anderen Moba flamen, Trollen, feeden. Das geht garnicht. Diese Personen gehören einfach nicht im Spiel.

PM: ok, und was ist mit cheaten?

MB: Das geht Selbstverständlich nicht

PM: kannst du mir kurz erklären, was feeden ist?

MB: Feeden bedeutet, dass man mit Absicht gegner zum Sieg hilft. Also ihnen Gratis kills gibt.

PM: aaah, ok, aber geht cheaten generell nicht oder nur nicht, wenn andere spieler geschädigt werden? also, findest du, man darf im einzelspieler cheaten oder dann, wenn es anderen nützt statt schadet?

MB: Das liegt im Auge des Betrachters, ich finde es es generell Schlecht

PM: ok, danke. was hältst du von pay-to-win-modellen?

MB: Die finde ich immer schlecht, es gibt Spiele indem man nur mit pay-to-win gewinnen kann. Aber auch welche wo es schneller geht mit pay-to-win. aber meine spiele sind das nicht.

PM: also, wenn man fürs gewinnen bezahlen kann, geht irgendwie der wettbewerb verloren und deshalb findest du es nicht gut?

MB: Genau

PM: ok, wenn ich es recht verstanden habe, dann sagst du, dass man, wenn man online spielt, dass man das tun sollte, was (möglichst) mit allen abgesprochen ist und allen ermöglicht, Spaß beim spielen zu haben?

MB: Genau, so macht das Spielen auch gemeinsam mehr Spaß

PM: ok, du würdest aber auch sagen, manche der handlungen sind im einzelspielermodus ok? also, z.b. das zerstören von dingen, das beklauen, beleidigen von nichtspieler charakteren?

MB: Ja das geht in Ordnung, sobaldt keine realen menschen davon betroffen sind , ist es Ok

PM: ok, zurück zum mehrspielermodus: Wie sollte man für das, was du meinst, was man nicht tun sollte, bestraft werden, wenn überhaupt?

MB: Evt. Erst Verwarnen und beim Wiederholten male bannen.

PM: für jedes vergehen gleichermaßen oder würdest du sagen, es gibt welche, die weniger schlimm sind als andere?

MB: Cheaten direkt, beleidigen und kleine sachen sind kleinere sachen. Und klauen

PM: würdest das von den admins bestrafen lassen oder findest du, dass man spieler auch beim support melden können sollte, sodass diese spieler, wenn bewiese vorliegen, auch längere zeit vom spielen gesperrt oder ihr account sogar gelöscht werden kann?

MB: Ich finde man sollte es den Spielen überlassen, wenn sie bewiese haben. Die Admins könne je nachdem was ihnen ausfällt einschreiten

PM: ok, also sollten die entwickler und das support-team erst einmal herausgelassen werden?

MB: Die Spieler sollen mit den Beweisen, zum Support gehen und dann können diese weiter entscheiden.

PM: ok, bei jedem verstoß oder nur, wie du sagtest, bei größeren sachen, wie dem cheaten?

MB: Bei größeren Sachen, sonst sind die Supporter überfordert.

PM: ok, vielen dank. dann kommen die letzten drei fragen oder willst du zu dem, was man soll und nicht soll und dem bestrafen noch etwas anmerken? vielleicht etwas, das ich vergessen habe anzusprechen?

MB: Nein eigentlich nicht

PM: gut, was meinst du, was sollten Spieleentwickler im Hinblick auf die Gestaltung von Mehrspielermodi beachten?

also, beispielsweise anti-cheat-programme installieren? welche möglichkeiten sollten sie spielen und/oder admins einräumen? bei der gestaltung von waffen- und charakterklassen? wenn es um die darstellung geht, z.b. bei der darstellung von gewalt?

das sind nur beispiele: wenn dir noch andere punkte einfallen, einfach schreiben

MB: anti-cheat-programme finde ich immer gut. In der Darstellung von gewalt würde ich bei Spielen mit Story genauer darauf gehen, als auf Ego- Shooter. Also sprich detailliertes Blut oder Verletzungen.

PM: also, meinst du, man sollte sie in ego-shootern eher zeigen, die bluteffekte, oder weniger?

MB: Man sollte sie schon zeigen, aber da nicht so krass wie bei Spielen mit Story. Bei ego-Shootern wird meiner Meinung nicht auf das Detail geachtet.

PM: das heißt, bei spielen mit story ist die darstellung von gewalt eher in ordnung, weil es da zur dramaturgie der geschichte beitragen kann?

MB: Genau, da diese Spiele eh ab 18 sind finde ich es so Inordnung

PM: ok, und gibt es für dich grenzen oder sollten spieleentwickler komplett freie hand haben?

MB: Inwiefern grenzen?

PM: sollten sie, z.b. gesetzlich, verboten bekommen, bestimmte dinge darzustellen oder sollten ihre spiele zensiert werden ab einem bestimmten punkt?

MB: Ich finde es sollten eher gesetzliche grenzen geben, wenn es zensiert ist sehen die Spiele nicht mehr so gut aus als sie eigentlich sollten. Also alles was dargestellt werden darf sollte auch und nicht Zensiert werden.

PM: Was sollten die Vertreiber oder Plattformbetreiber bei Mehrspielerspielen beachten? Also, zum Beispiel, bei der Zugänglichkeit und Altersbeschränkung von Spielen?

MB: Bei der Altersbeschränkung hängt es von sexuell und gewieft Darstellungen im Spiel ab da sollten die Vertreiber gucken wie es mit der USK geregelt ist. Es gibt immer wieder ausnahmen, dass die Elter im beisammen der Kinder die Spiele ab 18 für sie kaufen das sollte es nicht geben. es gibt ja nicht umsonst die Altersbeschränkung

PM: also findest du die altersbeschränkung sinnvoll und vertreiber sollten schauen, dass sie die jungen menschen vor bestimmten inhalten "schützen"?

MB: Ja natürlich. Die kinder kommen Meiner Meinung nicht mit der gewieft von den Spielen klar.

PM: ok. dann habe ich noch eine letzte frage: Wie sollten die politischen Rahmenbedingungen im Hinblick auf Mehrspielerspiele aussehen? Also, sollten die entwickler gesetzlich eingeschränkt werden? sollten die spiele gekürzt werden müssen? sollten suchtp Präventionsprogramme gefördert werden?

MB: Gesetzlich eingeschränkt schon. aber bloß nicht gekürzt werden.

Die Suchtp Präventionsprogramme sollten auf jedenfall gefördert werden. Es gibt ja immer mehr jugendliche die in die Sucht von Online Spielen geraten und damit die Schulischen Aufgaben vernachlässigen.

PM: ok, und bei der darstellung von bestimmten symbolen in spielen, z.b. hakenkreuzen, gibt es ja einschränkungen bzw. verbote - was hältst du davon?

MB: Weiß ich nicht genau einerseits finde ich es gut und auf der anderen Seite macht es ohne den zb. hakenkreuzen das Spiel weider kaputt, da irgendwas fehlt.

PM: ok, wenn ich es nochmal zusammenfassen darf:

du bist der meinung, dass man so spielen sollte, dass jeder auf seine kosten kommt. wenn jemand doch mal etwas falsches tut - cheaten, griefen, feeden, klauen - sollte er bestrft werden. jedoch nicht in gleichem maße, sondern unterschiedlich. cheaten und klauen sind dabei die schlechtesten handlungen und sollten am stärksten bestraft werden. bestraft werden sollte grundsätzlich erstmal durch die community und admins, im extremfall aber, wenn jemand etwas ganz schlimmes tut, auch durch die entwickler und deren supportteam. z.b. das sperren des accounts. das löschen des accounts würdest du eher nicht gut finden.

die vertreiber sollten schauen, dass kinder und junge jugendliche nur spiele bekommen, die sie laut freigabe spielen dürfen und die politik sollte die altersfreigaben so lassen, wie bisher, aber die prävention stärker fördern.

fasst das seine meinung zusammen oder gibt es was, wo ich dich falsch verstanden habe?

MB: Nein das passt alles so.

PM: perfekt - dann danke ich dir! hast du noch eine frage?

MB: Nein

Interview 4 – KH (männlich)

PM: So, wie gesagt, werde ich jetzt mit Dir ein Interview durchführen. In dem Interview wird es hauptsächlich um die Frage gehen, was du meinst, wie man sich in Computer- oder Videospielen verhalten sollte bzw. wie man sich nicht verhalten sollte – und zwar genauer gesagt: im Mehrspielermodus. Dabei geht es sowohl um den Onlinemehrspielermodus, den LAN-Modus als auch den Koop- oder Splitscreenmodus. Davor werde ich Dir noch einige allgemeine Fragen stellen. Du kannst zur Beantwortung der Fragen frei erzählen. Jedoch kann es sein, dass ich Dich zwischendurch mit Fragen unterbreche, wenn ich etwas genauer wissen will oder mich ein Punkt besonders interessiert. Bitte denke daran, dass es hier nicht darum geht „richtige“ oder erwünschte Antworten zu geben. Es geht darum, dass Du Deine Meinung wiedergibst. Die Antworten, die Du gibst, sind äußerst wichtig für mich, da ich sie in meiner Abschlussarbeit verwenden werde. Du bleibst dabei anonym, das heißt, dass Dein Nachname nicht genannt wird. Das Interview wird ca. 45 Minuten dauern. Wenn Du Fragen hast oder mich nicht verstehst, kannst du auch einfach nachfragen. Wie alt bist Du?

KH: 23

PM: Was machst Du beruflich?

KH: Software Entwickler (Entwicklung eines ERP-Systems)

PM: Was machen Deine Eltern und Geschwister beruflich?

KH: Eltern: Lehrer (Deutsch, Englisch, Erdkunde), Schwester: Medizinisch Technische Assistentin

PM: Seit wann spielst Du Computer- und Videospiele (digitale Spiele)? Wie lange spielst Du schon...

KH: Sei ca. 18 Jahren

PM: Was ist dein Lieblingsspiel? Was kommt auf Platz 2 und 3?

KH: Aktuell DotA, MC und GTA V – Of All Time: DotA, MC, CoD4 und Trackmania

PM: Auf welchen Plattformen spielst Du?

KH: Nur PC (Desktop) Wegen der Performancevorteile, der Maus als bestes Steuerelement und der Masse an Spielen.

PM: Wie häufig spielst Du digitale Spiele?

KH: Jeden Tag wenn möglich.

PM: Wie lang spielst Du digitale Spiele durchschnittlich?

KH: 2-3 h/Tag

PM: Wie häufig spielst Du im Einzelspieler, LAN-, Splitscreen-, Koop-, Onlinemehrspielermodus jeweils?

KH: Multiplayer (MMO) täglich, Einzelspieler 2mal pro Woche

PM: Wie lange spielst Du im Einzelspieler, LAN-, Splitscreen-, Koop-, Onlinemehrspielermodus durchschnittlich?

KH: MMO: 2 h/Tag, Einzelspieler: 1/Tag => 2-3 h/Woche

PM: Wie sollte man sich im LAN-, Splitscreen-, Koop-, Onlinemehrspielermodus verhalten? Was sollte man tun? Was sollte man nicht tun?

KH: Allgemein: Man sollte das Spiel auf Grund seines Ziels spielen, wenn man das Ziel also eher erreicht indem man seinen Teamkollegen ein Bein stellt (Friendly Fire), dann wäre das in Ordnung. (Beispiel: Der Mitspieler ist im Shooter immer so laut, dass er das ganze Team verrät und man so ohne ihn die Runde gewinnen würde, daher ist es fair, ihn am Anfang auszuschalten um das Ziel (das Gewinnen), zu erreichen. All das sollte aber ausschließlich im Rahmen des Möglichen sein. Durch Hacken kann man zwar gewinnen, dies ist im Spiel selber allerdings nicht vorgesehen. Anders beim Glitchen, dies ist ohne Software Dritter Anbieter möglich und daher gerecht, da jedem diese Möglichkeit zur Verfügung steht. Auch das Wort „Camper“ ist eher negativ besetzt, obwohl es eine im Spiel vom Programmierer und Designer gewollte Strategie ist.

Respekt vor Eigentum:

Der Respekt vor Eigentum sollte in einem Spiel nur dann gewahrt werden, wenn man sich entsprechend abgesprochen hat. Aber entsprechend sollten auch alle Spieler die Konsequenzen kennen (Ausschluss aus dem Spiel/Ban). Alle Spieler sollten die Regeln, sowie die Konsequenzen kennen können => Sie müssen Eindeutig niedergeschrieben sein. Andernfalls hat man sein Eigentum entsprechend selber zu schützen (Fallen etc.) Wenn man keine Absprachen getroffen hat, gilt m.Mn. der Naturzustand in dem sich im Laufe der Zeit Regeln und Strukturen ergeben. Im LAN-Modus sehe ich weniger Probleme, da hier der Gegenspieler meist nicht weit weg sitzt und er somit nicht anonym ist. Das Problem stellt sich eher, sobald Personen anonym sein können.

PM: 3. Würdest du Cheaten im Einzelspielermodus zulassen?

Kurz: Ja, denn davon hat niemand einen Nachteil.

Lang: Man könnte pädagogisch gegen das Cheaten argumentieren, da Kinder sonst verlernen sich anzustrengen und dieses Verhalten auf die Realität übertragen.

Aber: Der Sinn und zweck eines Cheats ist das Testen innerhalb des Entwicklungsmodus. Jeder Modder ist somit auf diese Cheats angewiesen und ein Spiel ohne Mods verliert schnell an Attraktivität. Cheats haben somit eine Daseinsberechtigung, die weit über den Schaden (der im Singleplayer nur den Spielspaß des Cheaters verringert) hinaus geht.

PM: Würdest du also sagen, dass man sich so verhalten sollte, wie es die gemeinsam festgelegten oder Serverregeln vorgeben? Das heißt, dass man auch cheaten dürfte, wenn alle damit einverstanden sind und sagen, dass es ok ist oder würdest du Cheaten generell als nicht gesollt ansehen?

KH: Cheaten sowie Hacks sind in Ordnung, solange es allgemein auf dem Server Abgesprochen ist (Wort des Admins steht über dem Wort der Spieler). Dadurch hat nämlich niemand einen Nachteil. Wer Cheater nicht akzeptiert, ist auf diesem Server falsch aufgehoben, da er den Regeln nicht zustimmt.

Mit einem Freund hatte ich einmal einen CoD4-Clan gegründet. Auf unseren Servern haben wir Punkbuster (die Anti Cheat-Engine) deaktiviert. Dadurch kamen sehr viele Spieler (vor allem Hacker) auf unsere Server, es war schwierig diese alle zu bannen, aber da wir aktiv waren haben wir den Server manuell sauber halten können. Dadurch wurde unsere Community größer, Zeitweise Top 5 in Europa (zumindest laut Gametracker). Wir haben viele Kontakte zu Hackern bekommen, bis wir uns dann dazu entschieden haben einen Hackerserver aufzumachen -> niemand wird gebannt, alle Hacks sind erlaubt. Ich hatte selten soviel Spaß im Teamspeak.

Auch den Sandboxmode in Minecraft kann man als Cheat ansehen, immerhin überspringe ich das Farmen und kann direkt bauen + fliegen. Es gibt Server, die sich ausschließlich darauf konzentrieren.

Zwischen verschiedenen Communities gibt es nicht immer nur Frieden, sondern auch manchmal Streit, so kommt es ab und an dazu, dass ein weiteres Spiel zwischen den Communities gespielt wird. "Wer Hacks den anderen Server besser". Man könnte es als ein Spiel der Admins bezeichnen, in welchem es darum geht seine Zeit in die Defensive (Firewall, IP-Tables etc.) seiner Base (Server) zu stecken oder seinen Angriff (Hacks) zu optimieren. Wir haben gegen Ende mehr Zeit mit dem Hackerspiel verbracht als mit CoD. Wir hatten praktisch Clanwars auf Hackebene – Abgesprochen mit anderen Communities.

Als Admin ist es immer gut und wichtig zu wissen wie man Server hackt (auf Spielebene oder Serverebene ist egal), denn dann erkennt man seine eigenen Schwachstellen, diese kann man schließen. Irgendwann wird nämlich ein Hacker kommen, wenn gerade kein Admin auf dem Server ist der ihn bannen kann, dann ist es wichtig vorbereitet zu sein. Ich würde daher sogar soweit gehen, dass Spielehersteller Hacks veröffentlichen und diese für Serveradmins zugänglich machen, z.B. über einen Token. So kann nur ein Admin auf seinem eigenen Server hacken und seine Abwehrmaßnahmen überprüfen. Zudem ist es um einiges leichter einen Wallhacker zu erkennen, wenn man selber einen Wallhack an hat.

PM: Ist eigentlich alles erlaubt, solange alle, die betroffen sind, aus freien Stücken zustimmen?

KH: Nicht nur das: Es ist alles erlaubt, was ein Betroffener nicht ablehnt. Wenn er in der Minderheit ist, hat er noch immer die Möglichkeit den Server zu verlassen – anders als im echten Leben. Hier sind wir gefangen, auf den Servern nicht, daher dürfen, wenn die Mehrheit zustimmt, auch Cheats benutzt werden.

PM: Was hältst Du von Pay2Win Modellen

KH: Nichts. Pay2Win kann man als einen Cheat ansehen, dessen Nutzung jeder Spieler zugestimmt hat, dadurch dass er das Spiel spielt und die AGBs akzeptiert (radikal ausgedrückt). Aber, da nicht jedem der Vorteil nutzbar gemacht wird, da es auch ärmere Spieler gibt, ist es ein Ungleichgewicht, welches nicht mehr im Sinne eines Spiels ist. Da könnte man auch gleich "Mein Haus, Mein Auto, Meine Yacht" spielen – der Reichste gewinnt.

PM: Wie sollte man für das, was man nicht tun sollte, bestraft werden?

KH: Die Serverregeln und die Spielregeln. Die Serverregeln sollten die Naturgesetze darstellen und somit nicht gebrochen werden dürfen/können, die Spielregeln sollten Spielinterne Konsequenzen haben. Im Vergleich zur Realität sähe es so aus, dass wir nicht fliegen können, dies ist ein Naturgesetz, niemand hat einen Hack, der ihm dies ermöglicht, daher sind wir in dieser Art und Weise alle gleich. Die Spielregeln sind vergleichbar mit unseren Gesetzen. Wir können sie befolgen, müssen es aber nicht, solange wir mit den Konsequenzen leben können (z.B. Strafzettel beim Falschparken). Somit ergibt sich für mich in erster Linie: Wer die Naturgesetze bricht, sollte vom Spiel ausgeschlossen werden. Wer die Spielregeln bricht, sollte eine Spielinterne Strafe bekommen.

So hoch sähe die aus:

Mindestens in der Höhe der Tat, klaue ich einem Spieler Gegenstände, sollte ich ihm diese zurückbringen PLUS der Kosten, die er dadurch einbüßen musste, die sog. Opportunitätskosten - Kosten des entgangenen Gewinns (klaue ich ihm eine Diamantenspitzhacke und hat er keine weiteren Diamanten, muss er mit einer Eisenspitzhacke weitermachen, bis er Diamanten findet. Diese Zeit hätte er effektiver arbeiten können, somit muss ich ihm diese Kosten auch erstatten.) Man müsste sich nun anschauen, wie oft ein Dieb unerkannt bleibt. Wenn er nur in 1 von 3 Fällen geschnappt wird, sollte er das dreifache zurückzahlen, 1/3 geht an den bestohlenen 2/3 werden aufgeteilt. Damit hätte jeder bestohlene im Schnitt nichts verloren.

Damit ist jedoch nur der Schaden beglichen, nicht aber die Strafe. Diese müsste in Höhe einer Absprache der Gemeinschaft vor der Tat festgelegt werden (Freiheitsentzug => Temporärer Bann, Strafe zahlen => X% der bisherigen Strafe oder ähnliches).

PM: Sollte eher die Community und Admins bestrafen oder eher das Support-Team der Entwickler? Also, beispielsweise durch Accountssperren oder sogar -löschungen? Oder sollten IP-Bans auf Servern genügen?

KH: Es kommt auf das Ziel der Entwickler an. Wollen sie, dass ihr Spiel langfristig erfolgreich ist, oder kurzfristig? Wollen sie eine Liga etablieren oder nicht?

Nehmen wir mal den Fußball als Metapher:

Fußball hat starre Regeln (11 Spieler, 2 Tore, 90-120 mal 45-90 Meter, die Torquerlatte ist 2,44 Meter hoch etc.)

Hier spielen die Kinder in der Schule aber mit unterschiedlichsten Regeln, mal dient ein Tennisball als Fußball, mal zwei Tornister als Tor, ganz ohne Querlatte, das Spiel ist zu Ende, wenn das Kind mit dem Ball nach Hause muss und wer das letzte Tor schießt hat gewonnen. Dies ist derart falscher Fußball und dennoch wird niemand gesperrt, da sich alle einig sind wie gespielt wird und wir uns nicht in einem offiziellen Ligaspiel befinden. Sollte ein Kind mal mit einem Stock bewaffnet versuchen sich einen Vorteil zu erschleichen, wird er von den anderen Kindern vom Spiel ausgegrenzt (Tempban).

Ergo: Offizielle Spielpartien sollten von den Entwicklern abgedeckt und bei Regelverstoß koordiniert werden. Wer sich bei Offiziellen Spielen nicht an die Regeln hält, sollte von offiziellen Spielen ausgeschlossen werden. Aus Inoffiziellen "Schulhofpartien" haben sich die Entwickler rauszuhalten.

Zudem sollte jeder Server selber entscheiden, ob bereits als Hacker enttarnte Spieler auf ihre Server dürfen, oder nicht. (evtl. Durch eine spielintegrierte Hacker-Datenbank)

PS.: Wegen der IP-Neuvergabe alle 24h bringen IP-Bans nichts.

PM: Was sollten Spieleentwickler im Hinblick auf die Gestaltung von Mehrspielermodi beachten?

KH: Auch hier ist es wieder Abhängig von dem Genre. Allgemein für alle geltend: Möglichkeit der eigenen Mapgestaltung, Dedizierte Server, Kein Pay3Win Aber Pay4Look (DotA), Alle Klassen/Kategorien ab Beginn freigeschaltet => Kein künstlicher Vorteil für Langzeitspieler (DotA/CS), Anonymität des Charakters verhindern. Ich will nicht wissen wer die Person in der Realität ist, aber wenn ich einen Spieler auf zwei verschiedenen Servern sehe, will ich das erkennen können.

FPS: Eine ausgeglichene Charakter/Waffenverteilung im Genauigkeits- /Schadens- und Schussratenverhältnis, Mindestens ein Modi für den eSport Bereich (ProMod bei CoD4), Hohe FPS vor hohen Details

Rennspiele: Ausgeglichenes Verhältnis der Wagen (Beschleunigung, Geschwindigkeit, Handling), Eher Zeitrennen als direktes gegeneinander (siehe Trackmania), da so das Können, und nicht der Rabiatesten gewinnt.

Rollenspiele: Skillunterschiede durch Spieler, nicht durch Charakter => Schnelleres Drücken bestimmter Tastenkombinationen, Movement etc., Quantifizierbarkeit des Skills, nicht nur K/D/A => Bei MC das Bauen z.B. könnte man Jedem Stein einen Wert geben wie schwer er zu beschaffen ist. Dieser Wert wird jedem Stein innerhalb eines Bauwerks zugeteilt und davon die Summe genommen. (Nur ein schlechtes Beispiel, da gibt es bestimmt noch bessere)

PM: Was sollten die Vertreiber oder Plattformbetreiber bei Mehrspielerspielen beachten?

KH: Plattformübergreifend, auch online. Anti Hack im Spiel integriert (CS), Ein allg. Hackerprofil => VAC. Wer auf einem Server wegen Hackens gebannt wurde, sollte auf allen Servern gebannt sein.

Onlineforum mit Beschwerdeprofil, sollte ein Spieler einen Tempban o.ä. bekommen, sollten diese wie in einer Chronik auf einer Seite einzusehen sein. Speziell bei MC wäre es gut vorher zu sehen was für Spieler man sich auf den Server holt.

Allgemeines Handwerk für Administratoren leichter zugänglich machen (API)

PM: Wie sollten die politischen Rahmenbedingungen im Hinblick auf Mehrspielerspiele aussehen?

KH: Die Spielebranche schafft nicht nur ein Konsummedium, sondern auch eine Art Kunst. Die meisten Triple A Spiele wollen mehr als nur toll sein, sie wollen etwas aussagen (sehr guten Bsp.: GTA Reihe). Wer von der Spieleszene verlangt dass Ego-Shooter Gewalt nicht zeigen sollen, wie sie im Krieg wirklich ist, verharmlost den Krieg in den Köpfen der Spieler.

Auch in anderen Bereichen sollten Spiele eine Künstlerische Freiheit haben, so sollten Spiele Gesellschaften, Politik und Religion kritisieren dürfen.

Jugendschutz ist mMn. Schwachsinn. Ein kluger 15-Jähriger kann mit einem nicht Jugendfreiem Spiel mehr anfangen, als ein dummer 30-Jähriger. Daher halte ich eine andere Messung, die IQ und EQ weitestgehend mit einbezieht, zB. Bildungsgrad, für sinnvoller.

GTA erst ab Abitur, Minecraft erst ab Grundschulabschluss, Tetris ab Kindergarten, Indizierte Spiele ab Bachelor (zu Studienzwecken versteht sich). So wäre Gewährleistet, dass die Spieler mit den Spielen auch entsprechend umgehen können.

PM: sollten Sucht- oder Gewaltpräventionsprogramme digitale Spiele betreffend durch die Politik gefördert werden?

KH: Zunächst einmal glaube ich nicht, dass Kinde/Jugendliche durch Spiele aggressiver werden. Und Amokläufer wurden nicht zu Mördern durch Spiele. Sie spielen entsprechende Spiele, weil sie das entsprechende Gewaltpotential in sich haben.

Würden Gewalttätige Kinder/Jugendliche und Erwachsene keinen Zugang zu gewalttätigen Spielen bekommen, wären sie dennoch Gewalttätig. Es mag sein, dass Die Spiele mit einem Tropfen das Fass zum Überlaufen bringen, dann sollte man sich aber zunächst einmal den restlichen Inhalt des Fasses der Gewalt anschauen. Auch würde ich behaupten, dass der Umgang mit Waffen beim Schützenverein Jugendliche eher dazu motiviert sich für Waffen und Waffengewalt zu interessieren. Andere Bereiche sind natürlich Erziehung im Elternhaus und Schule, sowie die Gesellschaftliche Umgebung.

Ein Mensch wird nicht zum Salafisten weil er den Koran liest, sondern weil seine Umgebung ihn manipuliert.

Ein Mensch wird nicht zum Gewaltstraftäter weil er ein Spiel spielt, sondern weil seine Umgebung ihn dazu macht.

Interview 5 – CD (weiblich)

PM: So, wie gesagt, werde ich jetzt mit Dir ein Interview durchführen. In dem Interview wird es hauptsächlich um die Frage gehen, was du meinst, wie man sich in Computer- oder Videospielen verhalten sollte bzw. wie man sich nicht verhalten sollte – und zwar genauer gesagt: im Mehrspielermodus. Dabei geht es sowohl um den Onlinemehrspielermodus, den LAN-Modus als auch den Koop- oder Splitscreenmodus. Davor werde ich Dir noch einige allgemeine Fragen stellen. Du kannst zur Beantwortung der Fragen frei erzählen. Jedoch kann es sein, dass ich Dich zwischendurch mit Fragen unterbreche, wenn ich etwas genauer wissen will oder mich ein Punkt besonders interessiert. Bitte denke daran, dass es hier nicht darum geht „richtige“ oder erwünschte Antworten zu geben. Es geht darum, dass Du Deine Meinung wiedergibst. Die Antworten, die Du gibst, sind äußerst wichtig für mich, da ich sie in meiner Abschlussarbeit verwenden werde. Du bleibst dabei anonym, das heißt, dass Dein Nachname nicht genannt wird. Das Interview wird ca. 45 Minuten dauern. Wenn Du Fragen hast oder mich nicht verstehst, kannst du auch einfach nachfragen.

Passt das so bzw. hast du noch Fragen?

CD: ja lass schnell loslegen ^.^

PM: ok 1. Wie alt bist Du?

CD: 22

PM: 2. Was machst Du beruflich?

CD: Studentin

PM: 3. Was machen Deine Eltern und Geschwister beruflich?

CD: 2 Brüder: Schüler, FSJler, Mutter: Serviceassistentin Krankenhaus, Vater: Fachplaner für Leit- und Sicherungstechnik

PM: 4. Seit wann spielst Du Computer- und Videospiele (digitale Spiele)?

CD: Seit etwa 2001

PM: 5. Was ist dein Lieblingsspiel? Was kommt auf Platz 2 und 3?

CD: Lieblingsspiele habe ich keine

PM: welche 3 spiele spielst du dann am häufigsten? (wenn es drei sind)

CD: CounterStrike, Pokemon, Harvest Moon

PM: 6. Auf welchen Plattformen spielst Du?

CD: Zählt Handy auch?

PM: Ja

CD: PC, Playstation, Wii, Handy, Gameboy

PM: welche PS und welcher gameboy?

CD: PSII, Gameboy Color, Nintendo DS

PM: 7. Wie häufig spielst Du digitale Spiele?

CD: 5 mal die Woche

PM: auf jeder der angegebenen plattformen oder alle 5 mal die woche?

CD: Hauptsächlich PC und Handy

PM: 8. Wie lang spielst Du digitale Spiele durchschnittlich?

CD: 1h am Tag

PM: pc und handy zusammen?

CD: jap

PM: 9. Wie häufig spielst Du im Einzelspieler, LAN-, Splitscreen-, Koop-, Onlinemehrspielermodus jeweils?

CD: Einzelspieler vllt 2 Mal die Woche, Online etwa 4 Mal

PM: ok 10. Wie lange spielst Du im Einzelspieler, LAN-, Splitscreen-, Koop-, Onlinemehrspielermodus durchschnittlich? Wahrscheinlich die angegebene Stunde, oder?

CD: jap

PM: Sehr gut. Dann kommen wir auch schon zur Hauptfrage

11. Wie sollte man sich im LAN-, Splitscreen-, Koop-, Onlinemehrspielermodus verhalten? Was sollte man tun? Was sollte man nicht tun?

CD: Ich erwarte von mir und ebenso von allen anderen, sich respektvoll zu verhalten. Dazu gehört natürlich faires Gameplay, keine Beleidigungen, je nach Spielmodus gegenseitige Hilfe.

PM: ok

CD: Was ich auch nicht in Ordnung finde ist Leute aufs Übelste zu beschimpfen, die mit unlauteren Mitteln spielen. Es ist zwar ärgerlich für alle, die fair spielen, allerdings muss man sich ja nicht auf dasselbe Niveau herablassen, zumal mir das auch den Spielspaß verdirbt. Es ist jedem selbst überlassen, wie er spielt.

PM: und würdest du abstufungen zulassen? ein interviewteilnehmer sagte, dass er "trolling" in ordnung findet, wenn es niemanden allzu viel schadet. so fand er, dass man bei minecraft zu weit gehe, wenn man seine häuser oder andere bauwerke sprengt, weil da viel zeit hinein

investiert wurde. andererseits sagte er, dass es ok ist, wenn man beispielsweise eine herde schweine in seinem haus spawnt, weil das lustig ist. was meinst du dazu?

CD: Naja ich würde sagen entweder ganz oder gar nicht. Wenn man sich schon "zu etwas Spaß verhilft", kann man sich ja gleich nen kompletten draus machen. Es wiederum ganz zu lassen gehört für mich zum guten Ton.

PM: Das heißt, man sollte gar nicht trollen und wenn, dann sollte man zum troll-sein stehen? Also, wenn man doch trollen will

CD: Ja genau. Aber dann hat man auch überhaupt kein Recht sich aufzuregen, wenn andere auch mal trollen.

PM: ok. was hältst du von cheaten?

CD: Genau dasselbe. Wenn manche meinen cheaten zu müssen, dann sollen sie dazu stehen und andere nicht verurteilen, wenn die dasselbe tun.

PM: und die dürften dann von anderen spieler_Innen dafür auch beleidigt werden, um sie auf ihr fehlverhalten aufmerksam zu machen - nur halt nicht allzu derb - oder habe ich da was falsch verstanden?

also, weil du sagtest, sie dürfen sich nicht beschweren, wenn andere sich in spielen dann fehlverhalten. oder gilt das nur für das gleiche fehlverhalten. also, cheater dürfen sich nicht über cheater beschweren, trolls nicht über trolls oder dürfen sich cheater, was ein fehlverhalten darstellt, über beleidiger aufregen?

CD: Na ich meinte das so, dass Leute, die sich nicht an Spielregeln und allgemeine Verhaltensstandards halten, erst recht nicht über solche schimpfen dürfen, die es auch nicht tun. Insgesamt finde ich, sollte man nicht beleidigen, wie oben schon erwähnt. Das gehört einfach nicht zum guten Ton. Natürlich ärgert man sich trotzdem über den ein oder anderen Spieler. Nur entweder bringt man es sachlich zur Sprache, spricht den Spieler direkt drauf an oder hält die Klappe und ärgert sich im Stillen.

PM: ok, darauf werden wir noch zurück kommen

bei cs go kann man sich ja gegenstände, wie waffen oder waffenskins freispielen. diese sind auch handelbar. in anderen spielen kann man sich ebenfalls dinge erspielen und sind handelbar und können dort sogar geklaut werden. was hältst du vom stehlen oder unlauteren aneignen virtueller gegenstände?

CD: Was sollte ich schon davon halten? Wollen wir es im 'realen' Leben, dass uns Dinge geklaut werden?! Nein! Wieso sollte man sowas dann online gutheißen?!

PM: ja, wenn ich in ner wissenschaftlichen arbeit behaupte, spieler_Innen wollen das nicht, dann müssen die das auch sagen. deshalb die frage. aber würdest du sagen, dass cheaten beispielsweise im einzelspielermodus in ordnung ist?

CD: Jain. Im Einzelspielermodus stört man durch cheaten keine anderen Spieler. Somit wäre es quasi das kleinere Übel. Aber das muss jeder mit sich selbst ausmachen.

PM: ok. weißt du was pay2win-modelle sind und wenn ja, was hältst du von ihnen?

CD: Ja das weiß ich. Auf der einen Seite finde ich es gerechtfertigt, Hürden einzubauen, die nur durch Kaufen überwindbar sind. Die Entwickler der Spiele investieren eine Menge Zeit und wahrscheinlich auch Geld in ihre Spiele, wieso sollte man dann dafür nicht zahlen? Auf der anderen Seite bevorzugt es klar die Spieler, die Geld dafür investieren, zu gewinnen. Das Spiel ist also in gewisser Weise bestechbar.

PM: das heißt, wer ein kodenloses spiel spielt, der darf sich nicht beschweren, wenn andere viel geld zahlen, um sich vorteile zu verschaffen - denn das ist nunmal das finanzierungsmodell des spiels?

CD: Wenn das Spiel als free2play ausgewiesen wird, so ist es meiner Meinung nach nicht gut, für Fortschritte Geld zu verlangen.

PM: ja, aber fortschritte können ja auch spielerisch erlangt werden - nur natürlich langsamer. also findest du, dass der fortschritt - z.b. levelfortschritt - nicht käuflich sein sollte, waffen, rüstungen etc. aber schon?

oder verstehe ich dich falsch?

CD: Okay, ich versuche es präziser. Man sollte durch den Kauf zusätzlicher Optionen keinen deutlichen Vorteil den anderen gegenüber haben. Extra Gadgets für Leute, die bereit sind, Geld auszugeben, wie zum Beispiel eine lilane Rüstung oder ein Einhornluftballon, aber keinen deutlichen Vorteil verschaffen, sind in Ordnung.

Wobei wie gesagt andererseits wollen die Spielermacher auch Geld mit ihrem Spiel verdienen und im Prinzip wissen die Spieler ja, dass wenn sie Geld investieren (würden), kommen sie eher zum Ziel.

PM: ok, danke. wenn ich es nochmal zusammenfassen darf: du meinst, man sollte nicht cheaten, nicht stehlen, nicht betrügen, um an gegenstände ranzukommen, man sollte fair spielen, anderen helfen, wenn das spiel es ermöglicht oder sogar verlangt. kurzum: man sollte so spielen, dass alle die chance auf maximale freude beim spielen haben - und das heißt, das man, wenn man etwas tut, der andere zustimmen kann. also das haus eines anderen bei minecraft sprengen ist falsch, wenn er aber sagt "hey, lass mal mein gebäude in die luft jagen", dann geht es für dich klar, oder? könnte man deine position so zusammenfassen?

CD: ja genau

PM: ok, danke. dann kommen wir zu den letzten drei fragen - zumindest falls du nicht noch eine frage hast oder einen weiteren punkt dessen, was man tun sollte in digitalen spielen, den ich vergessen hab, der dir aber noch wichtig ist

CD: NE, weiter im Text

PM: 12. Wie sollte man für das, was man nicht tun sollte, bestraft werden? Würdest du differenzieren - alles gleich bestrafen oder manches mehr, manches weniger? Und wie gesagt: wie und von wem?

CD: Online ist Strafe sehr schwierig zu vollziehen. In manchen Games gibt es extra Moderatoren, die feste Richtlinien haben, wie welches Fehlverhalten zu bestrafen ist und die das auch durchziehen. In anderen Spielen hat man die Möglichkeit, auf Fehlverhalten aufmerksam zu machen, das im Nachhinein dann geprüft wird und dementsprechend bestraft. Allerdings gibt es sowas eben nicht überall. Dort wo es so etwas gibt kann und darf meines Erachtens auch differenziert bestraft werden. So wird Diebstahl im echten Leben ja auch nicht gleich wie Mord geahndet.

PM: wärest du eher dafür, dass moderatoren oder administratoren bestrafen oder die entwickler bzw. deren support-team? so gibt es ja die möglichkeit, dass man vom admin vom server geschmissen wird, andererseits aber auch die möglichkeit, etwa die entwickler selbst anzuschreiben und sich bei ihnen über fehlverhalten zu beschweren, sodass sie den account des sich fehl verhaltenden vorübergehend sperren oder sogar löschen - was meinst du?.

CD: Ich denke kaum, dass die Entwickler eines Spiels genügen Zeit haben, um sich auch um die Flegel zu kümmern, die ihre Spiele konsumieren. Viel eher befürworte ich dabei die Einstellung von Admins, die sich um solche Angelegenheiten kümmern. Wobei den Admins ein klarer Katalog vorgelegt werden muss, sodass alle nach dem gleichen Maß bestraft werden. Entwickler und Support sind meines Erachtens nur dafür da, um auf softwaretechnische Probleme aufmerksam zu machen.

PM: ok, und wer sollte den strafenkatalog festlegen? sollte er auf dem jeweilige server irgendwie angezeigt werden, wie es ja manchmal bei css der fall ist, wenn man einen server betritt?

CD: Die Festlegung ist wohl Sache der Entwickler. Natürlich sollte jeder Spieler wissen, was wie bestraft wird.

PM: das heißt, die entwickler entwickeln den strafenkatalog, der dann von den admins durchgesetzt werden sollte?

CD: Genau. So haben auch die Admins eine Grundlage ihres Handelns und können von den Spielern nicht in Frage gestellt werden

PM: und bei besonders extremen fällen des fehlverhaltens, z.b. chronischem. sollte da irgendwann das support-team einschreiten dürfen?

oder sollten die sich nur um technische angelegenheiten etc. kümmern?

CD: Kommt ganz auf die Aufgabenverteilung an. Das kann man so nicht beurteilen. In manchen Spielen haben die Admins auch die Möglichkeit, Spieler auf dauer zu kicken oder IPs zu sperren.

PM: ok, aber eben nur von ihren servern, nicht vom gesamten spiel. aber gut, nächste frage. jetzt sind es übrigens noch drei ich hatte mich vertan

13. Was sollten Spieleentwickler im Hinblick auf die Gestaltung von Mehrspielermodi beachten? Also, bezogen auf Gestaltungsmöglichkeiten für Spieler_Innen, Modding, Darstellung von Geschlechtern etc., Cheaten

CD: Ich finde, da gibt es gar nichts zu beachten. Jeder Entwickler soll sein Spiel so gestalten, wie er es gerne haben möchte. Das macht jedes Spiel einzigartig. Wären alle Spiele im Grundbau gleich, wäre es nur halb so spannend, verschiedene Spiele zu spielen. Zudem eröffnet es einem Möglichkeiten, die man so vielleicht gar nicht in Betracht ziehen würde. Gibt es im Spiel nur einen männlichen Charakter, so schlüpft man eben in dessen Rolle.

PM: Also, würdest du keinerlei Grenzen setzen?

CD: Nein

PM: wo wären die beispielsweise bei der Darstellung? Aso, warte. Ich habe dein "nein" glaube ich falsch verstanden

CD: Ich würde keine Grenzen setzen

PM: ok, gut

CD: Entschuldige

PM: dann habe ich es jetzt richtig verstanden

2006 entwickelte die Firma "Illusion" das Spiel "Rapelay" - Name ist Programm. Ich schicke dir kurz die Zusammenfassung von Wikipedia:

Der Protagonist Masaya Kimura ist ein Chikan, also ein Mann, der andere Menschen sexuell belästigt. Als er allerdings Aoi Kiryū belästigt, wird er verhaftet. Doch da er der Sohn eines wichtigen Politikers ist, wird dieser bereits am nächsten Tag wieder freigelassen. Er sinnt auf Rache und versucht sich an ihrer Familie zu rächen. Dafür verfolgt er Manaka, Yuuko und Aoi und belästigt diese an verschiedenen öffentlichen Plätzen wie z.B. auf dem Bahnhof oder in einer öffentlichen Toilette.

Sein erstes Opfer ist ihre jüngste Schwester Manaka. Danach werden ihre Mutter Yuuko und schließlich Aoi ebenfalls von ihm vergewaltigt.

würdest du auch hier sagen, dass das in Ordnung ist und unter die künstlich-reiche Freiheit der Entwickler zählt?

CD: Schwierig. Auf der einen Seite sollte man klar zwischen Spiel und Realität differenzieren können, auf der anderen Seite tut man im Spiel Dinge, die überhaupt nicht in Ordnung sind. Sinn und Zweck des Theaters ist ebenfalls, in andere Rollen zu schlüpfen. Wird jemand, der auf der Bühne einen Vergewaltiger spielt, verurteilt? Ich denke nicht. Wie gesagt sollte man aber klar differenzieren können zwischen Spiel und Realität.

PM: ok, danke

und bei der Frage nach dem Balancing und übermächtigen Waffen und Charakterklassen: sollten die Entwickler dahingehend etwas beachten?

CD: Nachdem man in den meisten Spielen die Möglichkeit hat, alles auszuprobieren, sollten die Entwickler sich einfach austoben. Man kann ja dann für einen selbst entscheiden, was der richtige Char für einen selbst ist.

PM: ja, aber sollten entwickler darauf achten, dass die charakterklassen ausbalanciert sind bzw. die wafefn? sodass keine als (fast) sicherer sieggarant hervorstricht?

CD: Ich finde man sollte die Entwickler nicht beschränken. Möglicherweise wird es weniger Leute geben, die das Spiel spielen, wenn nur eine Charakterklasse stark genug ist und alle anderen über den Haufen mäht. Aber deswegen gibt es ja auch laufend Updates in Spielen, wo solche Sachen dann gefixed werden.

PM: ok, danke. dann zur vorletzten frage

14. Was sollten die Vertreiber oder Plattformbetreiber bei Mehrspielerspielen beachten? Also, beispielsweise bei der Zugänglichkeit für Kinder und minderjährige Jugnedliche? Oder bei der Aufnahme ins Sortiment - sollten Vertriebsplattformen Spiele aus ihrem Sortiment herausnehmen, wenn sie sie nicht für moralisch vertretbar halten. so geschehen bei steam und dem spiel "hatred", das viele als amoklaufsimulator bezeichnen.

CD: Jugendschutz finde ich ein wichtiges Thema bezogen auf sämtliche Medien. Allerdings ist das online wieder einmal sehr schwer umzusetzen. So fordert Steam einen z.B. auf, das Geburtsdatum einzugeben, wenn die Spiele nicht jugendfrei sind. Allerdings kann jeder einfach ein Datum eingeben, das das erforderliche Alter hervorbringt. Man sollte hier strengere Richtlinien einführen, ich habe aber leider keien Idee, wie man das umsetzen könnte. Bezogen auf den Inhalt der Spiele finde ich eigentlich fast nichts verwerflich. Wie oben schon genannt fällt das wohl unter künstlerische Freiheit. Um auch hier nochmals eine Parallele zu anderen Medien zu ziehen: Bücher unterliegen überhaupt keiner Altersbeschränkung soweit ich weiß. D.h. ein Kind, das gerade so lesen kann, könnte sich den abartig grausamsten Thriller reinziehen. Und auch so ist dieses Medium kaum verpöhnt. Im Fernsehen laufen andauernd irgendwelche Sendungen, die mit Gewalt zu tun haben, selbst die Nachrichten. Wieso sollte man dann solche Spiele als moralisch nicht vertretbar sehen, wenn Bücher mit demselben Inhalt sogar anerkannt werden?!

PM: aber gehört es nich zur unternehmerischen freiheit, bestimmte inhalte nicht anzubieten oder würdest du sagen, die sollen die spiele, auch wenn sie sie nicht gut finden, dennoch anbieten?

CD: Das ist ja jedem selbst überlassen. Wenn Herr Müller ein Videospielgeschäft betreibt und sagt, er will Spiel X nicht verkaufen, weil er es moralisch nicht vertretbar findet, dann ist es ganz allein Herr Müllers Sache. Erst neulich ging etwas ähnliches durch die Medien und wurde heiß diskutiert. Hitlers 'mein Kampf' war ja auch nicht in allen Buchhandlungen erhältlich.

PM: ok, danke!

letzte frage:

15. Wie sollten die politischen Rahmenbedingungen im Hinblick auf Mehrspielerspiele aussehen? Also, sollten sie den entwicklern vorgaben machen? sollten sie an den jugenschutzgesetzen etwas ändern? an der altersfreigabe und den kriterien dafür? sollten sie sucht- oder gewaltpräventionsprogramme fördern?

CD: Da die Mehrspielermodi meist international sind, wird die Politik wohl kaum etwas daran ändern können und auch nicht sollen. Bezüglich den Jugendschutzgesetzen ist es, wie

oben schon gesagt, teilweise sehr schwer kontrollierbar. Würde man etwas daran ändern können, würde ich das auch befürworten. Mit den genauen Richtlinien der Altersfreigabe kenne ich mich nicht aus, kann also zu den Kriterien nichts sagen. Sucht- und Gewaltpräventionsprogramme sollten auch auf jeden Fall gefördert werden. Da die Digitalisierung immer weiter zunimmt, wird der Mensch auch immer abhängiger von sämtlichen elektronischen Geräten. Umso hilfreicher ist es zu wissen, wie man sich davon distanzieren kann und eben nicht abhängig wird.

PM: ok, hast du noch fragen?

CD: Nein

PM: dann danke ich dir mal recht herzlich!

Interview 6 – JK (weiblich)

PM: So, wie gesagt, werde ich jetzt mit Dir ein Interview durchführen. In dem Interview wird es hauptsächlich um die Frage gehen, was du meinst, wie man sich in Computer- oder Videospielen verhalten sollte bzw. wie man sich nicht verhalten sollte – und zwar genauer gesagt: im Mehrspielermodus. Dabei geht es sowohl um den Onlinemehrspielermodus, den LAN-Modus als auch den Koop- oder Splitscreenmodus. Davor werde ich Dir noch einige allgemeine Fragen stellen. Du kannst zur Beantwortung der Fragen frei schreiben. Jedoch kann es sein, dass ich Dich zwischendurch mit Fragen unterbreche, wenn ich etwas genauer wissen will oder mich ein Punkt besonders interessiert. Bitte denke daran, dass es hier nicht darum geht „richtige“ oder erwünschte Antworten zu geben. Es geht darum, dass Du Deine Meinung wiedergibst. Die Antworten, die Du gibst, sind äußerst wichtig für mich, da ich sie in meiner Abschlussarbeit verwenden werde. Du bleibst dabei anonym, das heißt, dass Dein Nachname nicht genannt wird. Das Interview wird ca. 45 - 60 Minuten dauern - je nachdem, wie viel du zu schreiben hast. Wenn Du Fragen hast oder mich nicht verstehst, kannst du auch einfach nachfragen.

Passt das oder hast du noch Fragen?

JK: Alles klar „grin“-Emoticon

PM: 1. Wie alt bist Du?

JK: 23

PM: 2. Was machst Du beruflich?

JK: Student

PM: 3. Was machen Deine Eltern und Geschwister beruflich?

JK: Mein Vater ist Maschinen und Teamleiter in einer Firma, meine Mutter ist examinierte Altenpflegerin und meine Schwester macht gerade ihr Abitur.

PM: 4. Seit wann spielst Du Computer- und Videospiele (digitale Spiele)?

JK: Seit ich 5 bin (ab da kann ich mich zumindest daran erinnern).

PM: 5. Was ist dein Lieblingsspiel? Was kommt auf Platz 2 und 3?

JK: Oha, das ist ne extrem schwierige Frage...

PM: wenn es zu schwierig hast, kannst du auch sagen, was du im moment am meisten spielst oder was du genrell am meisten spielst - also, bei mir wäre z.b. gothic eines der absoluten lieblingsspiele, aber das spiele ich im moment nicht wirklich, sondern anderes

JK: Dabei ist es geal wad für ein Spiel an sich, also es muss jetzt kein Multiplayer Game sein, oder?

PM: ne, muss keins sein. einfach deine lieblings- oder (zur zeit) meist gespielten spiele

JK: Ich habe eigentlich kein absolutes Lieblingsspiel. xD Aber wenn ich es einteilen muss dann wären es vermutlich die Klassiker. Auf Platz 1 Pokémon Rot weil es mein erstes eigenes Spiel war, das ich auch ohne Hilfe durchgespielt habe und ich immernoch heutzutage Pokémon spiele. Die Legend of Zelda Spiele liebe ich auch. Momentan spiele ich ziemlich häufig Diablo 3 oder Minecraft das wechselt sich eigentlich ziemlich ab.

PM: 6. Auf welchen Plattformen spielst Du?

JK: Cool. PC, Playstation 2 und 3, Nintendo 64, Nintendo DS und Gameboy Color (für die ganz alten Schinken).

PM: 7. Wie häufig spielst Du digitale Spiele?

JK: Bestimmt mind. an 3 Tagen in der Woche, manchmal auch häufiger, vorallem wenn Semesterferien sind.

PM: 8. Wie lang spielst Du digitale Spiele durchschnittlich?

JK: Viel zu lange... Aber wir runden es mal auf 2 Stunden auf. Auch da, manchmal mehr, manchmal weniger.

PM: ok - und von den ca. 3 tagen die woche und 2 stunden die woche fallen wie viel auf die verschiedenen plattformen?

JK: Also die meiste Zeit spiele ich am PC oder am Nintendo DS, die anderen Plattformen nutze eher seltener und meisten dann wenn ich mal wieder Lust auf ein Spiel habe das ich entweder Neu habe, oder wenn ich ein älteres Spiel spielen will.

PM: 9. Wie häufig spielst Du im Einzelspieler, LAN-, Splitscreen-, Koop-, Onlinemehrspielermodus jeweils? Also, wenn du die Häufigkeit und Länge wieder einteilen müsstest?

JK: Einzelspieler auch 3 Tage die Woche (oder mehr) meistens nebenher ein wenig. LAN-spiele ich wenn dann auf LAN-Partys mit Freunden die leider nicht so häufig vorkommen, da würde ich sagen so 1 mal alle 2-3 Monate. Splitscreen eventuell 1 mal im Monat bei Mario Kart oder wenn ich mal bei Freunden bin die ne X-Box und Halo haben. Koop spiele ich momentan auch sehr häufig daher würde ich da auch sagen ca. 3 Tage in der Woche. Onlinemehrspielermodus spiele ich so eine Woche im Monat, auch da in den Ferien häufiger. Meisten schaue ich jede Woche ein paar mal bei Minecraft auf einem Server rein, oder spiele League of Legends.

PM: alles klar

JK: Ist schwer das einzuteilen, wenn man zum ersten mal so drüber nachdenkt xD Es gibt Phasen da zocke ich mal ein paar Wochen nicht wirklich und dann mal wieder Exzessartig.

PM: und bei der zeit, die du für die jeweiligen spielmodi nutzt. kannst du da was einteilen von den ca. 2 stunden am tag? ja, das stimmt. deshalb gebe ich zu, dass die frage etwas schwierig ist. oder grundsätzlich: spielst du mehr im einzel- oder mehr im mehrspielermodus?

JK: Ich würde sagen das liegt bei 50/50. Einzelspieler wäre dann wenn ich mal spiel bei ca. 1-2 Stunden, bei neuen Spielen die mich richtig packen gern auch mal 3-4 Stunden. Aber mit Mehrspieler Games ist es genauso, vorallem bei Minecraft da bin ich auch meistens mind. eine Stunde unterwegs, League of Legends kann gerne mal, wegen der Spieldauer an sich, auch mal 3 Stunden werden.

PM: ok, danke! jetzt kommen wir auch schon zur hauptfrage

JK: okidoki

PM: 11. Wie sollte man sich im LAN-, Splitscreen-, Koop-, Onlinemehrspielermodus verhalten? Was sollte man tun? Was sollte man nicht tun? Die Frage ist ganz allgemein auf Mehrspielerspiele schlechthin bezogen, du kannst aber auch genre konkrete Beispiele bringen, um entweder allgemeines Fehlverhalten zu erläutern oder aber um Fehlverhalten in bestimmten Spielen (z.B. Griefing in Minecraft oder feeding in lol).

JK: Ich beginne mit dem was man tun sollte: Freundlich sein! Wir spielen alle dasselbe Spiel, natürlich gibt es welche die besser sind und andere die Neu dabei sind, aber in dem Fall sollte man helfen und das Verhalten an der Tag legen, das man sich selber von anderen Wunsch. Auch wenn die Welt virtuell ist, sollte man sich dennoch nicht der letzte (sorry) Arsch verhalten. Das bringt niemanden was und verschlechtert die Stimmung in der Community. Das erwünschte Verhalten an sich ist ja immer vom Spiel an sich abhängig. Bei Minecraft ist es, wie du schon geschrieben hast, das man nicht griefen sollte, Klauen, Erfahrungspunkte wegschnappen, Gebäude zerstören ist einfach mega scheiße. Bei LoL ist es nicht nur das feeding absoluter Mist, sondern auch die Hater die sich darüber profilieren andere die vielleicht mal etwas schlechter spielen runter machen, das hat mir schon häufiger den Spaß am Spiel genommen da es oft in Schimpftiraden ausartet die man sich echt kaum antun kann. Letztendlich ist es ja ein Teamspiel, doch selten habe ich mal wirklich ein gutes Teamspiel gehabt, vorallem wenn ich mit random Leuten zusammengespielt habe (also nicht premade). Da kann es schon bei der Championauswahl zu Stress kommen. Bei Shootern finde ich geht das Cmapen überhaupt nicht genauso wie wenn dich jemand beim Respawn einfach wieder abknallt und das die ganze Zeit.

*wünscht. xD

PM: ok, was hältst du von der benutzung von cheats im mehrspielermodus?

JK: In Sims ist das okay, im Mehrspielermodus ein absolutes No-Go!

PM: also, ich nehme an, dass du dann nicht nur sims, sondern mehrspielerspiele meinst bzw. situationsituationen, in denen andere betroffen sind. zum beispiel, wenn es eigentlich ein singleplayer spiel ist, aber der highscore in einer kompetitiven online-tabelle festgehalten wird

verstehe ich dich richtig?

JK: Ja xD

PM: nicht cheaten in einzelspielerspielen mit anschluss an andere und mehrspielerspiele?

JK: Also, ja, sobald es die Spielergebnisse öffentlich sind, es also High Score Tabellen gibt ist cheaten ebenfalls etwas das man nicht tun sollte. Wenn ich nur für mich alleine spiele und

niemand sonst davon beeinflusst wird (wie beispielsweise bei Sims) dann nutze ich cheats in denen ich beispielsweise mehr Geld kriege. Im Mehrspielemodus ist das ein Unding, denn dann wird es unfair.

PM: ok, was hältst du vom nutzen von glitches?

JK: Hast du da ein Beispiel?

PM: wenn man beispielsweise "eigentlich" nicht erreichbare stellen doch erreicht und von dort aus die gegner bekämpft. z.b. bei mw 2 oder bei uncharted konnte man früher hinter wände gehen, wenn man wusste wie die anderen sahen einen nicht, konnten einen nicht treffen, aber man selbst konnte die anderen sehen und beschießen

JK: Wenn der Glitch für wirklich alle irgendwie zugänglich ist, gehört es meiner Meinung nach zum Spiel (wie z.B. der Missingno Cheat bei Pokémon, ich weiß das ist kein Multitplayer). Wenn aber nur einige Spieler diesen glitch nutzen können dann ist es einfach ein unfairer Vorteil und ist für mich auch ein Verhalten das nicht geht.

PM: ok

JK: Also das was du gerade beschrieben hast bei uncharted...

PM: und was hältst du von der nutzung unbalancierter waffen oder (Charakter-)klassen?

JK: Wenn die an sich unblanaciert sind? Also schon von den Spielern zu stark gemacht?

PM: ja

JK: Das gibt es ja bei LoL zum Beispiel öfter...

PM: und da stört es dich?

JK: Man kann sich sofern das Spiel regelmäßig geupdatet wird bei den Entwicklern beschweren, oft werden Figuren dann schwächer gemacht. Letztendlich aber ist es einfach nur nervig, aber man kann niemanden daran hindern deswegen eine Waffe, oder einen Chara zu spielen. Man kann ja drum bitten drauf zu achten, oder die Waffe zu wechseln, aber wenn sie es nicht tun kann man leider nichts dran ändern. Die Figur und die Waffe gehört nunmal zum Spiel. Klassen sollten sich möglichst ausgeglichen sein, jeder halt mit Schwächena ber auch Stärken, aber so das es möglichs gleich bleibt, oder man sich in der Gruppe oder mit Items ausgleichen kann. Waffen dürfen gerne mal besser sein als andere, man sollte in so spielen ja auch geile Waffen finden können die einfach auch mal besser sind als von anderen. Ab und an stört es mich, aber nicht so das es mir den Spaß am Spiel nehmen würde,

PM: ok. danke

JK: Bitte

PM: was hältst du von free2play spielen oder genauer gesagt davon, dass dort oft pay2win gegeben ist. kurzum: was hältst du von letzterem?

JK: Ich hasse pay2win. Wenn man schon ein free2play game macht dann bitte ohne das sich die, die Geld haben, Waffen und das "besser sein" erkaufen könne, dann doch bitte gleich komplett mit bezahlen.

PM: ok, dnake

JK: Bei League of Legends ist es glücklicherweise nicht so krass.

PM: wenn ich deine antworten kurz zusammenfassen dürfte: man sollte nicht beleidigen, nicht stehlen, nicht zerstören (außer es gehört zum spielmodus, z..b bei capture the flag oder die zerstörung der anderen base bei starcraft o. ä.), nicht unfaire spielweisen, wie etwa feeding nutzen, man sollte, wenn möglich, helfen. außer alle auf dem server sind sich einig, dass es erlaubt ist. also, wenn alle cheaten wollen und der server explizit ein cheater-server ist, wäre es dann ok oder findest du es generell im multiplayer nicht gut bzw. habe ich etwas von einen aussagen falsch verstanden?

JK: Wenn alle damit einverstanden sind, warum nicht, dann ist es ja wieder fair. Sobald es unfair wird, finde ich das blöd. Wenn man kein Cheat-Server will, dann sucht man sich eben einen anderen „smile“-Emoticon

Passt alles!

PM: ok, und wenn man doch meint, dass man besitmmtes fehlverhalten an den tag legt, wie sollte man dann bestraft werden? und von wem? der community und admins, also anderen spieler_Innen oder von den entwickler bzw. deren support-team, z.b. durch accountsperre auf zeit oder sogar accountlöschung oder sollte beides möglich sein, also community-bestrafung und support-bestrafung und welchem sollte der vorrang eingeräumt werden, wenn überhaupt?

JK: Wie ich es bisher erlebt habe wird Fehlverahlten , sobald es bekannt wird (z.B. bei Minecraft) meist innerhalb der Community damit bestraft das Spieler gemieden werden, vorallem bei regelmäßigem Fehlverhalten. Ansonsten sollte eine korrekte Bestrafung von Admins (bei MC) oder eben von dem Spiel Support (wie bei LoL) erfolgen, aslo von einer Instanz die über dem normalen Spieler steht. Im Vorfeld müssen Regeln aufgestellt werden, gerade bei Servern im Minecraft. Je nach Fehlverahlten dort, sollte zunächst eine Mahnung erfolgen und anschließend bei Wiederholung eine Bestrafung, jedoch erst eine zeitlich begrenzte Sperre und wenn derjenige dann wieder gegend ie Regel verstößt sollte letztendlich ein Ban vom Server erfolgen. Bei anderen Games sehe ich es genauso. Erst Verwarnung und wenn keine Besserung erfolgt, eben Sperre und dann das löschen.

PM: also, zunächst sollte die community selbst versuchen, es in den griff zu bekommen bevor der support einschreitet?

JK: Nein, das war nur was ich oft erlebt habe. Es sollten immer nur die höhere Instanz entscheiden, also Admins oder Support. Die Community ist nur die, die es eben weitergeben sollte an besagt Instanz, da sie auch zumeist zuerst Fehlverahlten erlebt. So finde ich, sollte es laufen.

PM: ok, aber admins vor support oder is das spielabhängig?

JK: Spielabhängig, was eben im Spiel die Regeln durchsetzt.

PM: ok, danke und sollten die Fehlverhalten gleichermaßen bestraft werden oder gibt es schlimmere und weniger schlimmere?

JK: Es gibt Abstufungen denke ich, aber nur sehr geringfügig. Ich glaube das ist aber auch sehr individuell, was andere schlimm finden, finde ich vielleicht nicht ganz so schlimm.

PM: genau, aber würdest du beispielsweise Personen, die beleidigen genauso bestrafen wie Cheater?

JK: Letztendlich haben über das Vergehen nur die Admins oder der Support zu urteilen.

Nein.

Ich glaube aber das die letztendliche Bestrafung, sobald keine Verbesserung eintritt sollte die gleiche sein, also Accountlöschung, aber die Herangehensweise wäre für mich eine andere.

Ich glaube letztendlich bleibt es also doch gleich, wenn nach mehrmaligen Sperren und Mahnungen keine Besserung folgt.

PM: 13. Was sollten Spieleentwickler im Hinblick auf die Gestaltung von Mehrspielermodi beachten? Z.B. beim Balancing, Gewaltdarstellung, Darstellung von Geschlechtern, Gestaltungsmöglichkeiten für Spieler_Innen, Modderfreundlichkeit, guter Support bei (technischen) Problemen, um mal Beispiele zu nennen, in deren Richtung man denken könnte

JK: Im Prinzip auf alles was du genannt hast.

PM: ja, aber was sollten sie dabei tun? darauf achten kann ja auch bedeuten, dass man darauf achtet, dass sie genau das einbauen oder verstärkt einbauen sollen

JK: Je nach Spiel muss es schon passend sein. Ein gutes Mehrspielerspiel, sollte sowohl für Anfänger tauglich sein und leicht verständlich, also auch anspruchsvoll genug für erfahrene Gamer, Gewaltdarstellung ist immer vom Spiel/Thema abhängig, sollte realistisch sein, sich aber im Rahmen halten, da kann aber der Spieler selber entscheiden was er gut oder nicht gut findet. Geschlechter sollten bei Spielen vielfältig dargestellt werden. Es gibt nichts schlimmeres als zu steife Rollen. Jeder sollte die Möglichkeit haben seine Rolle möglichst frei entwickeln zu können (das gilt auch für die Gestaltungsmöglichkeit). Modderfreundlichkeit darauf lege ich persönlich nicht zu viel Wert, ist aber cool wenns machbar ist. Der Support sollte schnell erreichbar sein bei Problemen und eben auch Regeln durchsetzen. Vieles hängt aber vom Spiel selbst ab.

Also die Art des Spiels, ob Fantasy, Shooter oder Strategie, da haben andere Spiele auch andere Präferenzen.

PM: vielen Dank! 14. Was sollten die Vertreiber (wie Amazon oder Media Markt) oder Plattformbetreiber (Steam, Origin etc.) bei Mehrspielerspielen beachten? Also etwa bezüglich der Zugänglichkeit von Spielen, dem Aufnehmen von Spielen ins Sortiment, Schutz des Accounts und was dir noch so einfällt

JK: Was ich nervig finde ist wenn man sich extern noch an verschiedensten Orten einen Account machen muss um ein Spiel überhaupt zu spielen. Manchmal vermisse ich die guten alten Zeiten wo man die CD, einwirft ein Spiel installiert und ruhig loszocken kann. Schutz

des Accounts steht für mich außer Frage, Datenschutz bleibt Datenschutz. Ich fände es gut wenn es Back-Ups geben würde von Spielständen oder so, falls mal der PC abstürzt oder sowas xD Bei Plattformbetreiber wie Steam fände ich es gut wenn man Spiele antesten könnte und sie wieder verkaufen könnte (wie z.B. bei Origin).

PM: und bei der altersbeschränkung? reichen die jetzigen mittel oder sollte man, beispielsweise bei steam, verschärft das alter kontrollieren. z.b. durch das einsenden des personalausweises zur prüfung des tatsächlichen alters?

JK: Wer ein Spiel spielen will, wird meistens eh einen Weg finden es zu bekommen, aber im Prinzip finde ich man sollte es den Kiddies nicht zu leicht machen. Also ja, was so im Laden passiert sollte auch bei steam passieren, nämlich die nachfrage nach dem Perso, oder das man diesen intern bestätigen lassen kann.

PM: ok danke

JK: Das wird vermutlich die, die schon lange 18 sind vermutlich ziemlich annerven, aber es wäre eigentlich ratsam.

PM: ok, danke. dann die letzte frage

JK: Ich hoff ich schreibe dir nicht zuviel xD

PM: 15. Wie sollten die politischen Rahmenbedingungen im Hinblick auf Mehrspielerspiele aussehen? Also, sollte von gesetzlicher seite verbote bei der darstellung geben oder verbote für bestimmte modelle (z.b. pay2win), sollte die altersbeschränkung strenger sein oder lockerer oder so bleiben, also beispielsweise die USK ratings höher für weniger explizite darstellung als jetzt? sollten gewalt- und suchtpräventionsprogramme gefördert werden?

JK: Auch wieder eine schwierige Frage. Ich persönlich sehe Videospiele als Kunstwerk an, es sollte also möglich sein eine freie Darstellung zu ermöglichen. Mir persönlich wärs lieber wenn es keine Pay2win Games geben würde, da es für mich reine Ausbeute ist, aber letztendlich wird meistens niemandem damit geschadet. Altersbeschränkung sollte so bleiben wie sie ist, aber ich finde das viele Games zu krass geschnitten werden und in Deutschland teilweise gar nicht veröffentlicht werden oder nur so geschnitten da übertreiben es die Zensoren oftmals. Was für mich persönlich gar nicht geht sind Spiele in denen sexuelle Gewalt verherrlicht oder befürwortet wird egal an wen ob Männer, Frauen oder Kinder, so Rape Simulatoren (ja, sowas gibt es) oder sowas, solche Spiele sollten verboten werden, das hat für mich nichts mit Kunst zu tun. Im Prinzip glaube ich aber nicht dran das Spiele Verlangen nach Gewalt verursachen (nach dem Motto Killspiele machen Attentäter, bei der Aussage krieg ich die Krätze) , was eventuell sein kann ist das sie bereits vorhandene Aggressionen eventuell verstärkt, jedoch gibt es genug Studien mit dem Ergebnis das die meisten Spiele eher Spannungen abbauen. Dir Förderung von Suchtprävention finde ich ratsam.

PM: ok, vielen dank für die antwort

JK: Gerne, gerne

PM: und was hältst du von der darstellung von bestimmten symbolen, wie hakenkreuzen? diese ist ja verboten. findest du, dieses verbot sollte aufgehoben werden?

JK: Wenn es nicht dem Missbrauch dient sondern in einem "historischen" Spiel vorkommt oder so, sollte das verbot aufgehoben werden. Ich finde das ist immer vom Spiel und der Story abhängig, da sollten die Zensoren genauer prüfen und nicht pauschal ein Spiel verbieten, oder es gleich zensieren.

PM: ok, danke

JK: Bei Verherrlichung und Propaganda kann ich ein Verbot nachvollziehen.

PM: ok, hast du noch eine frage oder noch etwas, was du anmerken möchtest, was ich vergessen habe?

JK: Nö eigentlich nicht

PM: ok, dann auf jeden fall vielen dank für das interview!

Interview 7 – DR (männlich)

PM: Wie gesagt, werde ich jetzt mit Dir ein Interview durchführen. In dem Interview wird es hauptsächlich um die Frage gehen, was du meinst, wie man sich in Computer- oder Videospielen verhalten sollte bzw. wie man sich nicht verhalten sollte – und zwar genauer gesagt: im Mehrspielermodus. Dabei geht es sowohl um den Onlinemehrspielermodus, den LAN-Modus als auch den Koop- oder Splitscreenmodus. Davor werde ich Dir noch einige allgemeine Fragen stellen. Du kannst zur Beantwortung der Fragen frei erzählen. Jedoch kann es sein, dass ich Dich zwischendurch mit Fragen unterbreche, wenn ich etwas genauer wissen will oder mich ein Punkt besonders interessiert. Bitte denke daran, dass es hier nicht darum geht „richtige“ oder erwünschte Antworten zu geben. Es geht darum, dass Du Deine Meinung wiedergibst. Die Antworten, die Du gibst, sind äußerst wichtig für mich, da ich sie in meiner Abschlussarbeit verwenden werde. Du bleibst dabei anonym, das heißt, dass Dein Nachname nicht genannt wird. Das Interview wird ca. 45 Minuten dauern. Wenn Du Fragen hast oder mich nicht verstehst, kannst du auch einfach nachfragen.

Passt das so oder hast du noch Fragen bevor's losgeht?

DR: nein kann losgehen

PM: 1. Wie alt bist Du?

DR: Ich bin 17 Jahre alt

PM: 2. Was machst Du beruflich?

DR: Ich fange ab Sommer 2016 eine Ausbildung zum ITA an (Informationstechnischer Assistent)

PM: und im moment schüler?

DR: Ja

PM: 3. Was machen Deine Eltern und Geschwister beruflich?

DR: Geschwister habe ich keine, meine Mutter ist Raumaustatterin und mein Stiefvater Steuerfachangestellter

PM: alles klar. Danke. 4. Seit wann spielst Du Computer- und Videospiele (digitale Spiele)?

DR: Seit ich 6 Bin, also seit 2004-2005 etwa

PM: 5. Was ist dein Lieblingsspiel? Was kommt auf Platz 2 und 3?

DR: Mein Lieblingsspiel ist GTA San Andreas, auf Platz 2 Call of Duty World at War und Platz 3 Minecraft

PM: Achso, hatte noch vergessen fürs protokoll zu fragen: aus welchem bundesland kommst du?

DR: NRW

PM: 6. Auf welchen Plattformen spielst Du?

DR: PC, und xbox 360

PM: 7. Wie häufig spielst Du digitale Spiele?

DR: Relativ häufig, aber nicht zu oft, da ich noch in der Schule bin

PM: Wenn du eine Zahl angeben müsstest: jeden Tag, jeden zweiten Tag, 3 Mal die Woche?

DR: Jeden Tag, wenn ich die Zeit dazu finde

PM: und jeder tag PC UND x-box oder eines von beiden mehr?

DR: kommt drauf an, überwiegend PC

PM: 8. Wie lang spielst Du digitale Spiele durchschnittlich?

DR: so um die 3-4 Stunden

PM: Und wieviele davon pc und wie viele xbox?

DR: aufm PC zock ich Minecraft CoD World at War und GTA San Andreas, auf der xbox GTA 4

PM: ah, ok. ich meinte aber stunden: 2-3 stunden pc 0-2 stunden xbox?

DR: 3 Stunden pc dann 1 xbox „grin“-Emoticon

PM: ok, danke. 9. Wie häufig spielst Du im Einzelspieler, LAN-, Splitscreen-, Koop-, Onlinemehrspielermodus jeweils?

also, wenn du jeden tag spielst, spielst du jeden tag im mehrspieler oder jeden zweiten? und was ist mit den anderen modi?

DR: Ich spiel häufig im Mehrspielermodus. Einzelspieler nur wenns um die Spielstory geht

PM: Und von den 3 - 4 stunden spielzeit in schnitt. wie viele davon im einzel- und wie viele im mehrspielermodus oder kommt es darauf an, welches spiel du gerade spielst?

wie ist es denn momentan?

DR: Es kommt wirklich darauf an, was ich spiele und wie meine Stimmung ist

PM: und wie ist es mometan? gibt es tendenzen oder auch täglich stimmungsabhängig?

DR: täglich stimmungsabhängig

PM: Dann kommen wir schon zur Hauptfrage: 11. Wie sollte man sich im LAN-, Splitscreen-, Koop-, Onlinemehrspielermodus verhalten? Was sollte man tun? Was sollte man nicht tun?

DR: Auf die anderen Mitspieler achten und nicht anderen den Spielspaß nehmen, zum Beispiel respektvoll miteinander umgehen

PM: was gehört zum respektvollen umgang miteinander bzw. womit verdirbt man anderen den spielspaß?

DR: bei Minecraft zum Beispiel anderen die Häuser zerstören etc

PM: und allgemein in spielen? wie stehst du beispielsweise zum cheaten?

DR: Ich hasse das Cheaten, so zerstört man sich den Spielspaß

PM: Und wie sieht es mit 1.Beleidigungen 2.trolling 3. diebstahl 4. nutzung von unbalancierten waffen und charakterklassen 5. nutzen von glitches aus?

DR: Beleidigungen und Trolling kann ich nicht tolerieren, ebenso wie Diebstahl bei 4 und 5 verstehe ich keinen spass ich hasse sowas

PM: und gäbe es auch möglichkeiten, dass es tolerierbar wird? etwa, wenn alle sagen, dass sie jetzt cheats benutzen oder unbalancierte waffen und es somit von allen - zumindest auf dem server - akzeptiert ist. wäre es dann in ordnung oder sagst du, dass es trotzdem nicht gut ist?

DR: trotzdem nicht gut .-.

PM: ok, danke und cheaten im singleplayer?

DR: naja find ich auch kacke

PM: alles klar: andere interviewteilnehmer sagten, dass es beim trolling grenzen gibt: auf der einen seite war klar, dass das zerstören eines hauses in minecraft, z.b. durch sprengung oder lava, nicht gut ist und verboten sein sollte. andererseits sagten sie, dass es in ordnung wäre, wenn es sich um ein leichtes trolling handelt, z.b. im haus des anderen schweine oder andere tiere zu spawnen - was meinst du dazu?

DR: ich sehs mit humor. wenns paar Tiere oder Schweine sind ists noch ok

PM: also, solange nichts wirklich zerstört wird, ist es ok?

DR: ja

PM: alles klar - vielen dank. was hältst du von pay2win-modellen?

DR: seh ich so 50/50

PM: das heißt genauer?

DR: wenn man zum Beispiel 5000 Punkte hat bekommt man das und das. find ich gut

PM: das heißt, du findest es auch gut, wenn sich jemand diese punkte durch reales geld erkaufen kann?

DR: naja eher nicht

PM: wie gesagt: deine meinung zählt. ich werte hier nichts. ok, also, wenn man free2play spiele spielt, ist es ja oft so, dass man sich erfahrungspunkte oder gegenstände, waffen etc. mit echtem geld kaufen kann, sodass man schneller besser ist als die, die kein reales geld dafür ausgeben. was meinst du dazu?

DR: find ich bissl mies. also Gleichberechtigung wäre gut

PM: das heißt, du sagst es sollte nicht ganz verworfen werden, nur eben dann, wenn es allzu große vorteile sind, die dadurch entstehen?

DR: ja

PM: könnte man sagen: spielerinnen und spieler sollten das machen, was allgemein hin für richtig in digitalen spielen anerkannt ist: nicht klauen, nichts zerstören, (außer es gehört zum spiel, z.b. bei capture the flag oder dem ziel der zerstörung der basis des gegenspielers), nicht beleidigen, nicht cheaten, nicht glitchen, nicht op-waffen- und klassen spielen - auch dann eher nicht, wenn alle auf dem server damit einverstanden sind?

also, fasst das oben geschriebene deine meinung zusammen?

DR: Ja

PM: vielen dank für die antwort! jetzt kommen die letzten vier fragen

12. Wie sollte man für das, was man nicht tun sollte, bestraft werden?

Und wer sollte bestrafen: die Community, z.B. durch Achtungsentzug, und die Admins, z.B. durch Werfen vom Server oder permanentem IP-Bann oder (auch) die Entwickler bzw. deren Support-Team, sodass auch Accountsperrungen auf Zeit oder sogar Accountlöschungen möglich sind oder sollte beides gegeben sein?

DR: finde beides. je nachdem wie schwer der "schaden" ist

PM: welche von den oben angeführten fehlverhalten würdest du wie bestrafen?

1. cheaten 2. glitchen 3. zerstören 4. beleidigen 5. diebstahl 6. unbalancierte waffen oder klassen nutzen

DR: alles iwie gleich, weil alles dem Spielspass schadet

PM: aber wie: eher durch community und admins oder eher durch meldung beim support?

DR: community und admins

PM: alles klar. jetzt kommen die letzten 3 fragen

13. Was sollten Spieleentwickler im Hinblick auf die Gestaltung von Mehrspielermodi beachten? Etwa hinsichtlich Balance, Gewaltdarstellung, Gestaltungsmöglichkeiten für

Spieler_Innen, Modding, Darstellung von Geschlechtern, Cheatschutz und was dir sonst noch so einfällt

DR: auf Gleichberechtigung und auf Spielspass. viele denken nur ja die grafik muss sehr gut sein scheiss auf story das kotzt mich an

PM: also sollten sie schauen, dass das oben als fehlverhalten postulierte unterbunden wird?

DR: ja

PM: und sie sollten auch wert auf die story legen, nicht nur auf grafik?

DR: ja. eben das

PM: 14. Was sollten die Vertreiber (gamestop, amazon, media markt) oder Plattformbetreiber (Steam, Origin etc.) bei Mehrspielerspielen beachten? Schutz des Accounts, Guter Support bei Problemen, Zugänglichkeit von Spielen mit hohen Altersfreigaben

also, um einige beispiele zu nennen

was meinst du dazu?

DR: schutz des accounts und gutes anti cheat system

PM: und was meinst du sollten sie im bezug auf die zugänglichkeit für kinder und minderjährige beachten? so wie jetzt lassen oder weniger strikt oder strikter sein?

DR: najaaaa so lassen aber iwie auch strikter

PM: z.b. wenn man wie bei steam einfach nur das alter angeben muss ohne wietere kontrolle. sollte es dort schwieriger sein? etwa, dass man eine kopie seines personalausweises hinschicken muss, sodass sie wirklich sehen, dass du 16 oder 18 bist - was hältst du davon?

DR: ja man sollte das machen

PM: ok, letzte frage. 15. Wie sollten die politischen Rahmenbedingungen im Hinblick auf Mehrspielerspiele aussehen? Also, sollte die darstellung von bestimmten inhalten verboten werden oder sollten die kriterien für die altersbeschränkung herauf- oder herabgesetzt werden? sollten sucht- oder gewaltpräventionsprogramme gefördert werden?

DR: ja diese suchtpräventionsprogramme wären ganz gut, find ich

PM: und einschränkungen bei der darstellung bestimmter inhalte?

DR: z.b. Wolfenstein, da werden ja die Nazis dargestellt und in der zensierten Version werden ja die Hakenkreuze etc retuschiert wie ichs immer nenen

joa

PM: findest du das verbot der darstellung von symbolen wie hakenkreuzen gut oder schlecht?

DR: naja es gibt einige Spieler die zocken die uncut version davon und halten sich für Soldaten der Wehrmacht und radikalisieren sich vlt dadurch

PM: aber läge das an der wehrmacht oder den hakenkreuzen? also, daran, dass sie soldaten der wehrmacht spielen oder daran, dass man hakenkreuze sieht?

DR: Dass sie sich für Soldaten der Wehrmacht halten und "im Namen des Führers" "handeln". ich hab selber die uncut version von wolfenstein the new order gespielt und finde die story nicht übel, aber das mit den hakenkreuzen gibt mir bedenken

PM: ok, und würdest du bei der darstellung von gewalt von staatlicher seite mehr einschränkung wünschen?

DR: so 50/50, aber naja eher doch

PM: aus den gleichen gründen wie bei der wehrmacht: nachahmungsgefahr?

DR: naja schon irgendwie

PM: ok, das heißt, wenn ich es zusammenfassen darf. du hättest gerne, dass die entwickler wert auf balance, fairness und das verhindern von fehlverhalten im spiele legen und dass sie nicht nur den wunsch nach guter grafik, sondern auch eine gute story und vllt sogar eine gute politische botschaft in den spielen einbauen.

du meinst, vertreiber und vertriebsplattformen sollten die zugänglichkeit besser kontrollieren und die käufer nicht nur unkontrolliert ihr alter angeben lassen.

und du meinst, die politik dürfte ruhig vorgaben machen, was die darstellung bestimmter inhalte angeht, da es spieler und spielerinnen gibt, die mit zu drastischen inhalten nicht zurecht kommen und sie eventuell nachmachen.

stimmt das oder habe ich dich irgendwo falsch wiedergegeben?

DR: stimmt genau

PM: alles klar. hast du noch eine frage an mich?

DR: ehm. wofür wird des jz verwendet?

PM: Für meine Abschlussarbeit

DR: alles klar

Interview 8 – JM (weiblich)

PM: So, wie gesagt, werde ich jetzt mit Dir ein Interview durchführen. In dem Interview wird es hauptsächlich um die Frage gehen, was du meinst, wie man sich in Computer- oder Videospielen verhalten sollte bzw. wie man sich nicht verhalten sollte – und zwar genauer gesagt: im Mehrspielermodus. Dabei geht es sowohl um den Onlinemehrspielermodus, den LAN-Modus als auch den Koop- oder Splitscreenmodus. Davor werde ich Dir noch einige allgemeine Fragen stellen. Du kannst zur Beantwortung der Fragen frei schreiben. Jedoch kann es sein, dass ich Dich zwischendurch mit Fragen unterbreche, wenn ich etwas genauer wissen will oder mich ein Punkt besonders interessiert. Bitte denke daran, dass es hier nicht darum geht „richtige“ oder erwünschte Antworten zu geben. Es geht darum, dass Du Deine Meinung wiedergibst. Die Antworten, die Du gibst, sind äußerst wichtig für mich, da ich sie in meiner Abschlussarbeit verwenden werde. Du bleibst dabei anonym, das heißt, dass Dein Nachname nicht genannt wird. Das Interview wird ca. 45 - 60 Minuten dauern. Wenn Du Fragen hast oder mich nicht verstehst, kannst du auch einfach nachfragen.

Passt das so oder hast du vorab Fragen?

JM: Passt! Schieß los!

PM: 1. Wie alt bist Du?

JM: 30

PM: 2. Was machst Du beruflich?

JM: ich bin Studierende

PM: 3. Was machen Deine Eltern und Geschwister beruflich?

JM: Mutter: Altenpflegerin; Vater: Elektroniker, Geschwister einer in der Schule, fünfte Klasse

PM: 4. Seit wann spielst Du Computer- und Videospiele (digitale Spiele)?

JM: seit ich ca. 10/11 Jahre bin ^^ Ich habe ein Snes damals als Weihnachtsgeschenk bekommen

PM: 5. Was ist dein Lieblingsspiel? Was kommt auf Platz 2 und 3?

JM: für diese KOnslole oder allgemein?

PM: allgemein. kannst aber auch gerne nach plattformen differenzieren

JM: 1. Halo, 2. League of Legends, wobei ich Halo zurzeit nicht spiele, Final Fantasy 10 an dritter Stelle. boah echt schwierig, soviele gute Spiele ^^

PM: das stimmt. 6. Auf welchen Plattformen spielst Du?

JM: Zurzeit vorallem PC. Ich besitze aber auch eine Xbox 360, ein Nintendo 64 und ein Snes

PM: 7. Wie häufig spielst Du digitale Spiele?

JM: zu oft, also eigentlich jeden Tag, max Sonntags nicht. also 6-7 Tage in der Woche. omg! Heavy Rain ist eines der besten Spiele kommt nach Halo!

PM: das stimmt. 8. Wie lang spielst Du digitale Spiele durchschnittlich?

JM: variiert sehr stark. Heute habe ich noch nicht gespielt, dafür gestern 3 h. also mind 1 h pro Tag würde ich schätzen. awa, mehr. puh, schwierig ^^

PM: ok, dann halte ich einfach mal "mehr als eine stunde" fest

JM: ja, das auf jeden Fall

PM: wenn du 6 - 7 tage spielst und jeweils mehr als eine stunde: wieviel anteile der spieltzeit gehen für welche plattform drauf? welche benutzt du am meisten, welche am wenigsten?

JM: Zurzeit benutze ich den PC am Meisten. Ich spiele zurzeit gar nicht auf meinen Spielekonsolen.

PM: ok, und wie häufig spielst Du im Einzelspieler, LAN-, Splitscreen-, Koop-, Onlinemehrspielermodus jeweils? Also, anteilig an deiner gesamtspielzeit? also, sowohl dauer als auch häufigkeit

JM: Ich spiele zur Zeit vor allem "League of Legends", somit alle meine Stunden. Da es ein MOBA ist, KEINE STUNDEN Als Einzelspieler, alle alles in Koop und Onlinemehrspieler.. letzte Woche haben wir eine Lanparty hier veranstaltet, da habe ich ca. 5 Stunden gespielt. kommt aber sehr selten vor

PM: ok. also, meistens und am längsten im onlinemultiplayer?

JM: JA, wenn ich die letzten Monate anschau: LOL und etwas Guild Wars 2, somit Onlinemultiplayer ^^ Guild Wars MUSS auf Platz 3 btw

PM: ok, ja, klar

dann kommen wir auch schon zur hauptfrage

11. Wie sollte man sich im LAN-, Splitscreen-, Koop-, Onlinemehrspielermodus verhalten? Was sollte man tun? Was sollte man nicht tun?

Am besten allgemein beantworten, aber auch gerne spielspezifische beispiele bringen, wie etwas das griefen bei minecraft oder das feeden bei lol . und ruhig ausholen. ich lese alles sehr gerne

JM: Ich fange an mit Was sollte man NICHT tun: Neue Spieler (NOOBS) flamen, also fertigmachen. Man sollte sich so verhalten, als ob die Person einem gegenüber sitzt. Mir fällt es auch schwer, Spielverderber nicht mal einen Ruffel zu geben, vor allem in Rankedspielen bei LOL, hinterher fühle ich mich aber echt doof. Trotzdem regt es total auf, wenn solche Vollpfosten dann das Spiel kaputt machen, indem sie griefen, absichtlich feeden usw

Einfach nicht flamen. Punkt.

Was sollte man tun: Den Noobies helfen, ich hätte es hilfreich gefunden, wenn man mich anstatt fertiggemacht, geholfen hätte.

Einmal hat es mich so stark getroffen, das hat mich selber erstaunt. Da meinte ein Mitspieler von mir: "your mother shall get cancer and then I fuck her in front of you". das war schon heftig, diese Aggression

Also, lieber helfen und sich vorallem an die Spielregeln halten ^^

PM: ok, verständlich

JM: japp, die LOL community ist leider unglaublich giftig. Das Eigentum anderer achten, ganz wichtig, da denke ich an MInecraft

PM: ja, ok

JM: Es ist nichts anderes als der normale Umgang in der Realität. Das sollte man tun und ehrlich gesagt erwarte ich das von meinen Mitspielern, da ich mich auch anstrengte, nicht nur für mich,, sondern auch für andere

PM: ok, ich muss dich leider noch ein bisschen mehr löchern das genaue fehlverhalten betreffend. zwekcs auswertung. was hältst du von:

1. cheaten 2. glitchen 3. diebstahl 4.nutzung unbalancierter waffen und klassen in spielen?

JM_ 1. cheaten: Im Einzelspielermodus, ok. Ansonsten, tja, bitte nicht. gerade in TEamspielen kann es den Spaß versauen. Spiele ich ein Onlinespiel bei dem ich alleine unterwegs bin und meinen eigenen Loot habe, dann finde ich es nicht gut, aber es tangiert mich nicht mehr so stark.

2. Ja, Glitchen. hmm... Irgendwie auch cool, wenn man das entdeckt. Das passt, die Macher können das fixen oder auch nicht. hmm...kommt immer darauf an, was für eine Auswirkung es für andere hat: Man ist solange frei zu tun, was man will, solange es die Freiheit des anderen nicht einschränkt. Wie im wahren Leben, doch die Grenzen sind schwierig zu setzen

3. Diebstahl geht nicht. Klauen ist scheiße XD

PM: Ja, mir zum glück nie passiert

JM: krass. Ist mir so auch noch nicht passiert. GEht einfach gar nicht.

Zu 4.: Tja, wenn man natürlich ein Pay to win spielt muss man damit rechnen und wenn es einemm nicht passt, sollte man ein anderes Spiel spielen. Vielleicht findet man aber auch ne super Waffe, dann darf man sie auch spielen ^^ das sieht dasjenige Spiel dann ja auch vor, oder wie meinst du den Punnt?

PM: und wenn es in einem vollpreis- und nicht free2play-spiel der fall is, das es - nicht beabsichtigt - op-waffen und -klassen und die entwickler noch nicht mit einem patch hinterhergekommen sind - sollte man sie dann verwenden?

JM: Ja, auf jeden Fall. Das müssen die Entwickler patchen^^. Wenn ich da an LOL denke, hat jedes Team 3 Bans von Champions. Dann kann man ja den neuesten "OP" Held bannen oder auch nicht.

In Guild Wars 2 ist es genauso: Es wird immer wieder versucht, die Fähigkeiten zu balancieren.

Die Spieler finden dann aber einen Weg, herauszufinden, welche Kombination der Fähigkeiten gerade gut zusammen funktioniert. Meiner Meinung nach ist dies ja auch die gewisse Herausforderung

Außerdem ist jeder Champ in LOL OP, wenn er gefeet ist. naja, außer Taric vielleicht XD

PM: also, sollte man es nutzen dürfen oder eher schauen, dass man es nicht nutzt, um auch spielen mit anderen waffen und klassen eine (größere) chance zu lassen?

JM: Ja, man darf es nutzen. Es darf ja JEDER

PM: alles klar - und es ist ja schon leicht angekommen: was hältst du von pay2win-modellen?

JM: schwierig ^^ Ich bezahle lieber mehr Geld für ein gutes Spiel ohne zusätzliche Kosten. ich halte nicht viel von diesem Spielmodell, weil eben der REichste gewinnt XD Was nicht heißt, dass ich für Outfits oder Skins nicht gern Geld bezahle. Im Gegenteil, das ist dann meine Art zu sagen: Danke, dass es kostenlos ist, hier Geld für eure Arbeit. Was natürlich nicht zu pay to win gehört ^^

PM: also, meinst du, dass pay2win spiele nicht gut sind, aber du auch nicht sagst, dass es ein absolutes no-go ist, wie z.b. das cheaten? jemand, der pay2win spiele spielt muss sich eben darauf einstellen, dass der name programm ist - fasst das deine meinung zusammen?

JM: cheaten ist ein NO-GO in mehrspielermodi, meiner Meinung nach. Gitchen gehört nicht für mich nicht zu cheaten. Ansonsten passt, ja

PM: ok, das heißt, du würdest dinge, die im multiplayer schlecht sind im einzelspielermodus akzeptieren? z.b. cheaten oder das beleidigen von NPCs?

JM: Cheaten, ja. Das Beleidigen nur, wenn der/diejenige weiß, dass man das nicht mit "richtigen" Menschen auch machen darf. Das schwimmt meiner Meinung nach oft

PM: ok, und diebstahl und zerstörung im singleplayer?

JM: Ja. Ich glaube sogar, dass das manchmal auch wichtig ist ^^ . Da denke ich an die herrliche Spieleserie Fable 1-3, ach ich war ein Teufel! Solche Spiele bieten Räume für moralisch schlechtes Verhalten. Diese auch zulassen zu dürfen ist meiner Meinung nach auch wichtig. Problem: Wer die Grenze zwischen "echten Menschen" und "unechten Menschen" nicht ziehen kann, das ist schwierig dann

PM: ok, und was würdest du zu cheaten, zerstören usw. sagen, wenn es serverregel ist bzw. die spieler_innen untereinander ausgemacht haben, dass es für sie ok ist, also, jeder, den es betrifft, sein ok gegeben hat? ist das cheaten dann ok oder nicht?

JM: Dann gehört es meiner Meinung nach zum Spiel und ist abgemacht. Daher hat wieder jeder das gleiche Recht dies zu tun und es verletzt keinen. Somit ist das Cheaten zu einem Spielattribut geworden (Beispiel: Blöcke hercheaten/ fliegen! yay) und hey, wenn Diebstahl erlaubt ist, muss man sich halt überlegen wie man seine Sachen schützt

PM: ok, das heißt auch - logischerweise - das diebstahl bei capture the flag und zerstörung bei starcraft oder so in ordnung is, da es zu den spielregeln gehört?

JM: Nachtigall ick hör dich trapsen XD muss denken

PM: so, willst du dazu noch was anmerken? habe ich was vergessen? von dem du meinst, es muss noch dazu?

JM: ne, ich denke noch über das letzte nach. moment.

PM: ok

JM: also, ja noch was anmerken will ich XD Boah, ich habs net ganz durchdacht, aber: Ja. Flagge klauen ist ok, weil es das Ziel des Spieles ist und ja, zerstörung in Starcraft is ok, weil es darum geht, was vom anderen kaputtzumachen. Die Umstände dürfen halt net auf die Realität übertragen werden. Spiel und Ernst kann unterschieden werden. ARgh, da dreht man sich ja im Kreis, wenn man "Diebstahl" zulässt in Spielen und sonst net XD

PM: ok. darf ich dann versuchen zusammenzufassen, was du meinst? man soll nicht cheaten, klauen, zerstören - außer es ist teil der spielregeln bzw. ausgemacht zwischen den spieler_Innen - und beleidigen soll man auch nicht.

im einzelspieler und auch wenn es ausgemacht ist, darf man das, wenn man zwischen realität und virtueller welt unterscheiden kann und die verhaltensweisen nicht überträgt

im gegensatz soll man helfen und andere unterstützen, fair sein und allen den maximalen spielspaß gönnen, der nur durch ihre fehlenden fähigkeiten gebrübt werden kann? habe ich dich da richtig verstanden?

JM: der nur durch ihre fehlenden fähigkeiten gebrübt werden. ähhh wessen?

PM: also, wenn jemand ein spiel spielt und es (noch) nicht kann, dann soll das das einzige hindernis auf dem weg zum maximalen spielspaß sein - niemand anders soll ihn durch spawnkilling, beleidigung oder so vom spielspaß abbringen

JM: ^genau ^^

PM: ok, gut. dann sind wir mit dem hauptteil fertig. jetzt noch 4 kleine fragen. dann sind wir fertig

Wenn sich man doch jemand falsch verhält: Wie sollte man für das, was man nicht tun sollte, bestraft werden? Und von wem: Community und Admins, also anderen Spieler_Innen oder den Support-team, z.b. durch accountsperrungen auf zeit oder sogar accountlöschungen oder hältst du beides für sinnvoll, je nach grad des fehlverhaltens und der häufigkeit?

JM: boah schwierig. auf jeden Fall Zeitbans, bis hin zur Accountlöschung, aber das muss dann gut recheriert sein und der/diejenige muss sich schwerster Schädigungen hervorgerufen haben. also Spielhacken und sowas

PM: was würdest du für die oben aufgezählten Fehlverhalten für Strafen verhängen und wer sollte sie verhängen?

1. cheaten 2. beleidigen 3. zerstören 4. klauen

JM: die Bestrafungen sollen sich die Spieleentwickler überlegen. auf jeden Fall so ne Art Tribunal, wie es bei LOL das gibt.

1. eine Woche Account ban für alles außer zwei Wochen für 3 und vier. Beleidigen müsste aber am häufigsten vorkommen, manchmal ist man halt doof und beleidigt

wobei: Beleidigen ist schon auch doof, machen wir für 1 und 2 ne Woche ban und für 3 und 4 zwei Wochen

Also mal ganz ehrlich: Ich merke grad, dass ich das nicht beurteilen kann

PM: ok, kein problem

dann eine kurze Frage: sollten eher die Spieler_Innen als Community und Admins bestrafen oder die Support-Teams?

oder eine Mischung: erst Admins etc. und dann, bei extremen Fällen, die Support-Teams?

JM: Mischung ist immer gut. Ich habe echt keine Ahnung, Erfahrungswerte auch gleich null, müsste man ausprobieren

PM: ok. 13. Was sollten Spieleentwickler im Hinblick auf die Gestaltung von Mehrspielermodi beachten? also, hier gibt es viele Aspekte: Darstellung von Gewalt, Darstellung von Figuren, z.B. Geschlechtern, Darstellung von bestimmten Symbolen, wie Hakenkreuzen etc., Balancing, Gestaltungsmöglichkeiten für Spieler_Innen und Admins, Modderfreundlichkeit, Anti-Cheat-Software - was meinst du dazu bzw. zu anderen Dingen, die Spieleentwickler beachten sollten, wenn es um die Entwicklung von Mehrspielerspielen geht?

JM: keine Ahnung ob Anti-Cheat Software was bringt, klingt aber gut ^^

die weiblichen Charaktere vielleicht mal mit mehr Rüstung ausstatten ^^ (mehr Stoff)

Mods sind mir nicht wichtig. Die Story sollte gut sein, ansonsten sehe ich Computerspiele mehr als Kunst an und lasse mich gerne überraschen ^^

Das Thema mit der Gewalt, ja. Ich bin zu keiner vernünftigen Meinung gekommen, was das angeht. Für mich persönlich darf es brutal sein, ich bleibe pazifistisch, aber für andere?

PM: in der Literatur spricht man hier von einer "selektiven Medienwirkung" - manche Medien wirken auf manche Menschen zu manchen Zeitpunkten auf manche Weise. das sagt gleichzeitig viel und gleichzeitig nichts, weißt aber daraufhin, dass es hier - wie immer - darauf ankommt. könntest du dich dem anschließen in Bezug auf Gewalt in Spielen?

JM: Ist zumindest ne angenehme Vorstellung, also ja

PM: und bevor die letzten zwei fragen kommen: sollten die entwickler sich um den schutz des spieleraccounts besonders kümmern?

JM: ja, vorallem wenn Geld im Spiel ist. natürlich sonst auch, es steckt ja auch zeit darin und das tut schon weh, wenn der Account dann geklaut wird, definitives ja

PM: ok, alles klar

JM: Wenn man bedenkt, dass mein Mitbewohner Spielgott aufSteam ist mit mehr als 2000 Spielen, dann muss das geschützt werden XD

PM: 14. Was sollten die Vertreiber oder Plattformbetreiber bei Mehrspielerspielen beachten?

Also, beispielsweise bei der aufnahme eines spiels in das sortiment (hatred, der "amoklaufsimulator" und steams vorübergehende herausnahme des spiels aus dem sortiment wäre ein beispiel) oder die zugänglichkeit von spielen für kinder und minderjährige, was sollten vertreiber und vertreiberplattformen wie steam etc. beachten?

JM: boahhhh THema Jugendschutz. haiaiaiai. das mit dem Amoklaufsimulator ist schon grenzwertig (kenne ich gar net), wichtig sind hier die Eltern, dass Die Betreiber vorallem darauf achten diese aufzuklären

und wenn es durch Werbung auf RTL ist -.-

PM: aber sollten neben der aufklärung vertreiberplattformen wie steam etwa darauf achten, nicht nur per eingabe des alters das atler zu testen, sondern etwa durch einsenden des personalausweises zur tatsächlichen feststellung des alters?

JM: ahh ^^ stimmt! ja, das wäre gar nicht so schlecht. anders ist es ja mehr ne Farce als ne Kontrolle

PM: ok, gut und jetzt zur letzten frage

15. Wie sollten die politischen Rahmenbedingungen im Hinblick auf Mehrspielerspiele aussehen? Mögliche themen: Jugendschutz, Einschränkung bei der Darstellung bestimmter Inhalte, Suchtprävention

JM: ja?^^

PM: also, anders gefragt

JM: ich habs schon verstanden, nur nichts bekommen bis jetzt. Meiner Meinung nach sind Videospiele Kunst, deshalb finde ich es doof, wenn man zensiert. dann lieber FSK BEstimmung strenger machen

PM: sollte die darstellung bestimmter inhalte verboten oder eingeschränkt werden - und zwar von plitischer seite aus? sollte mehr in die gewalt- und suchtprevention investiert und diese gefördert werden? sollte die usk-bestimmungen strenger machen oder lockern? denn, wenn sie strenger werden, werden die spiele ja nicht unzensierter. sie werden ja sowieso nicht

zensiert. die entwickler dürfen die spiele so gewalthaltig lassen, wie sie wollen, sie haben eben nur gewinneinbußen, wenn sie keine freigabe bekommen und es dann nicht einmal bewerben dürfen

was meinst du dazu?

JM: naja, Mortal Kombat ein teil oder zwei waren schon zensiert^^

PM: die wurden, um sie veröffentlichen zu können, von den machern zensiert, wenn ich es recht weiß

JM: also die Politik sollte wenn dann die Suchtprävention fördern und vorallem Eltern aufklären.

PM: also, ja, indirekt zensiert

JM: achso ^^ wie gesagt, ich bin mir nicht sicher ob man Kinder an sich durch Maßnahmen schützen kann, die kommen immer wieder an Zeug, an dass sie nicht sollen ^^ aber Personalausweiskontrolle bei Käufen muss auf jeden Fall sein und darf nicht vernachlässigt werden. Passwörter für die Eltern, dass die Kinder nicht überall rankönnen, sowas an den Spielen selber sollte man nichts drehen, sonst ist es keine Kunst mehr

PM: wie sieht es mit der darstellung bestimmter symbole aus? also z.b. hakenkreuze. die sind ja tatsächlich verboten in deutschland zumindest. findest du das sinnvoll oder raubt es etwas vom realismus des spiels?

JM: doch jetzt weis ich was. die Spiele sollten nicht "reale" GEWalt soviel zeigen (fiktionale Gewalt ist normaler) also gegen Aliens schießen anstatt auf Menschen. genau sowas dann nicht, also Hakenkreuze. selbst durch die Einschneidung auch zb keine so realen Kriegsspiele rauszubringen, sehe ich den kunstaspekt, der mir ja wichtig ist, nicht in Gefahr

PM: ok, das heißt, die entwickler haben eine verantwortung, die spiele so zu gestalten, das spieler_innen nicht angehalten werden, sie nachzuspielen im realen leben und die politik sollte das fördern, wenn auch nicht verbieten, so doch zum beispiel durch die USK-freigabe indirekt beeinflussen?

spiegelt das deine meinung wieder oder habe ich dich falsch verstanden?

JM: Ja ^^ sorry die letzten Fragen waren schwierig für mich, selber noch keine eindeutige Meinung dazu. wobei ich viel drüber nachdenke. passt so ^^

PM: ok, hast du noch fragen an mich? oder irgendwelche anmerkungen?

JM: ne, außer das es mir leid tut am Schluss, nicht eine gut durchdachte MEinung zu haben

PM: nein, kein problem. wenn man sich nie drüber gedanken gemacht hat, dann is ja sowas erstmal gut als anstoss. ich danke dir auf jeden fall für deine zeit

Anhang 3 – Fragebogen zu Nutzungsverhalten in Minecraft

Fragebogen zu Minecraft

Danke, dass Du Dir die Zeit nimmst unseren Fragebogen auszufüllen. Das ausfüllen wird ca. 10 Minuten dauern.

Jede einzelne Deiner Antworten ist für die Studie sehr wichtig und wertvoll. Bitte versuche die Antworten so schnell wie möglich zu geben. Wenn vorgegebene Antwortmöglichkeiten nicht Deiner tatsächlichen Antwort entsprechen, wähle die, die am ehesten Deiner Antwort entspricht.

1. Du bist...

a männlich b weiblich

2. Wie alt bist Du?

_____Jahre

3. Welche Sprache wird bei Dir zu Hause hauptsächlich gesprochen? Bitte kreuze eine Antwort an.

a	Deutsch	d	Polnisch	g	Französisch
b	Türkisch	e	Italienisch	h	Griechisch
c	Russisch	f	Spanisch	i	Andere:

4. Ich bin...

a	Schüler/In	c	Auszubildende/r	e	arbeitslos
b	Student/In	d	berufstätig		

5. Was ist Dein höchster Schulabschluss bzw. auf welcher Schule bist Du?

a	Keiner	e	Gymnasium
b	Grundschule	f	Gesamt- / Gemeinschaftsschule
c	Hauptschule	g	Andere:
d	Realschule		

6. Ist Minecraft Dein Lieblingsspiel?

a Ja b Nein

7. Seit wann spielst Du Minecraft? Bitte kreuze eine Antwort an.

a Weniger als ein Jahr c Mehr als zwei Jahre

b Mehr als ein Jahr d Mehr als drei Jahre

8. Wie viele Stunden spielst Du Minecraft in der Woche durchschnittlich?
_____Stunden

9. Auf welcher/n Plattform/en spielst Du Minecraft? Du kannst mehrere Antworten ankreuzen.

- | | | | |
|---|------------------|---|---------------------------------------|
| A | PC | E | X-Box 360 |
| B | 3 | F | X-Box One |
| C | PlayStation 4 | G | Mobiles Endgerät (Smartphone, Tablet) |
| D | PlayStation Vita | | |

10. Auf welcher Plattform spielst Du Minecraft am liebsten? Bitte kreuze eine Antwort an.

- | | | | |
|---|------------------|---|---------------------------------------|
| a | PC | e | X-Box 360 |
| b | PlayStation 3 | f | X-Box One |
| c | PlayStation 4 | g | Mobiles Endgerät (Smartphone, Tablet) |
| d | PlayStation Vita | | |

11. Wie spielst Du Minecraft am liebsten? Bitte kreuze eine Antwort an.

- | | | | |
|---|--------------|---|--|
| a | Singleplayer | c | Splitscreen-Modus / geteilter Bildschirm |
| b | LAN | d | Online-Multiplayer |

12. Welchen Spielmodus spielst Du am liebsten? Bitte kreuze eine Antwort an.

- a Classic
- b Abenteuermodus
- c Überlebensmodus
- d Kreativmodus
- e Hardcoremodus
- f Mischung (z.B. erst Kreativ-, dann Überlebensmodus)
- g Andere:

13. Spielst Du lieber mit oder gegen andere Spieler_Innen? Bitte kreuze eine Antwort an.

- a Weder noch. Ich spiele am liebsten im Einzelspieler.
- b Am liebsten alleine gegen andere.
- c Am liebsten im Team gegen andere.
- d Am liebsten mit allen in einem Team.
- e Am liebsten alleine gegen ein Team.

f Am liebsten in einem Team gegen einen anderen.

14. Spielst Du in Minecraft lieber kampf- oder baubetonte Partien? Bitte kreuze eine Antwort auf der Skala an.

Kämpfen 1 2 3 4 5 Bauen

15. Arbeitest Du lieber zusammen mit anderen oder kämpfst du lieber gegen andere?

Kampf 1 2 3 4 5 Zusammenarbeit

16. Wer sind die Personen mit denen Du am meisten spielst? Bitte kreuze eine Antwort an.

a Niemand, da ich nur Einzelspieler spiele.

b Ich spiele eher mit Personen, die ich persönlich kenne.

c Ich spiele eher mit Personen, die ich über das Internet (z.B. in Foren, Communities, Facebook) kennengelernt hab

d Ich spiele eher mit Personen, die ich von anderen Spielen her kenne.

e Ich spiele eher mit Personen, die in meinem Clan (oder ähnlichem) sind.

f Ich spiele eher mit Personen, die ich über Minecraft kennengelernt habe.

g Ich spiele eher mit Personen, die mir unbekannt sind.

17. Wie sprichst Du meistens mit Deinen Mitspieler_Innen? Bitte kreuze eine Antwort an.

a Mit niemandem, da ich nur im Einzelspieler spiele.

b Mit niemandem, auch wenn ich mit anderen spiele.

c Direkte Kommunikation, da sie im selben Raum sind.

d Ingame-Kommunikationsmöglichkeiten (z.B. Ingame-Chat)

e Gesten im Spiel

f Kommunikationssoftwares (Teamspeak, Skype...)

18. Mit welchen Mitspieler_Innen sprichst Du am häufigsten? Bitte kreuze eine Antwort an.

a Wenn möglich mit allen Spieler_Innen auf dem Server.

b Mit denen, die ich persönlich kenne.

c Mit denen, die mir sympathisch erscheinen.

d Mit denen, mit denen ich in einem Team bin (vom Spiel definiert)

e Mit denen, mit denen ich ein Ziel verfolge (z.B. gemeinsam etwas baue)

f Mit denen, die mir helfen oder nützlich für mich sind.

g Eine Mischung (z.B. über Teamspeak oder ähnliches mit meinem Clan und Ingame mit anderen Spieler_Innen).

19. Habt Ihr Minecraft schon einmal im Unterricht eingesetzt?

a Ja b Nein

20. Wie findest du es, wenn Minecraft im Unterricht eingesetzt wird?

Sehr gut 1 2 3 4 5 Sehr schlecht

21. Kannst du sagen, warum Du gerne Minecraft spielst / was Dich an Minecraft fasziniert?

(offene Antwort)

22. Wie kommst Du meistens zu deinen Werkzeugen, Rüstungen, Waffen etc.? Bitte kreuze eine Antwort an.

a Ich crafte sie selbst.

b Ich finde sie.

c Durch Handel / Tausch.

d Durch das Besiegen anderer Spielfiguren.

e Durch das Einfügen im Kreativmodus und das Übernehmen in einen anderen Modus.

f Erst wenn die Herstellung zu schwierig oder aufwendig ist, stelle ich es nicht mehr selbst her, sondern greife auf andere Möglichkeiten zurück.

23. Hast Du Modifikationen (sogenannte Mods) installiert?

a Nein b Ja, und zwar:

24. Bist oder warst Du Mitglied eines Clans in Minecraft?

a Ja b Nein

25. Bist oder warst Du Mitglied in einer Online-Community, in der es speziell um Minecraft geht? (Z.B. ein Onlineforum oder eine Facebook-Gruppe).

a Ja b Nein

Vielen Dank, dass Du dir Zeit genommen hast die Fragen zu beantworten!

Anhang 4 – Thomas Hobbes – Darstellung

Thomas Hobbes wurde 1588 in England geboren und starb 1679. Er kam aus einfachen Verhältnissen, konnte sich aber durch frühe Förderung in der Kindheit eine gute Bildung aneignen. Er war Philosoph und beschäftigte sich vor allem mit der Frage nach dem Aufbau einer guten Gesellschaft. In seinen Werken – das bekannteste ist der *Leviathan* von 1651 – wollte er beschreiben, wie ein Gemeinwesen aufgebaut werden muss, wenn ein Bürgerkrieg verhindert und Frieden geschaffen werden soll. Dieses Ziel hatte er vor allem deshalb, weil zu seinen Lebzeiten in seinem Land ein brutaler und blutiger Bürgerkrieg herrschte. Durch diesen musste er sogar aus seinem Land fliehen. Nachdem er erfahren hatte, dass der englische König, dem er treu gewesen war, von der Gegenseite getötet worden, fing er an seinen *Leviathan* zu verfassen.

In diesem vertrat Hobbes, geprägt durch die Bürgerkriegserlebnisse, ein eher negatives Menschenbild. Er ging davon aus, dass der Mensch ein selbstsüchtiges Wesen ist, dessen Hauptantrieb die Erfüllung der eigenen egoistischen Wünsche ist. Dafür gehe er sogar über Leichen. Das einzige, was den Menschen davon abhalten würde, andere zu töten, ist die Angst davor selbst bestraft zu werden.

Hobbes fragte sich nun, wie das Leben der Menschen wohl wäre, wenn es keinen Staat und damit auch keine Polizei, keine Richter und kein Gesetz gäbe. Dies tat er, um darlegen zu können, wie ein guter Staat aufgebaut sein müsse. Er dachte sich also zunächst den Staat weg, um dann den – seiner Meinung nach – idealen Staat auf dem gesetzlosen Zustand aufzubauen.

Da der Mensch ein sehr egoistisches Wesen ist, kommt Hobbes zu dem Schluss, dass der Zustand, in dem es keinen Staat und keine Gesetze gibt – er nennt ihn den *Naturzustand* – ein *Krieg aller gegen alle* ist. Denn, wenn es keine gemeinsamen Regeln gibt und niemanden, der für Ordnung sorgt, so werden die Menschen ungehindert ihren egoistischen Wünschen nachgehen. Dies kann sogar so weit gehen, dass sie andere Menschen töten. Teils zum Selbstschutz, da die anderen einen selbst ja auch töten könnten, teils um ihren Besitz an sich reißen zu können. Dieser Naturzustand ist kein angenehmer Zustand. Die Menschen in ihm sind einsam, da sie niemandem vertrauen können und ihr Leben ist kurz und voller Angst davor, von anderen verletzt oder getötet zu werden und es niemanden gibt, der sie davon abhalten kann. Selbst wenn man der stärkste Mensch ist, müsste man laut Hobbes Angst haben getötet zu werden: Jeder muss irgendwann einmal schlafen oder kann einfach von mehreren gleichzeitig angegriffen werden kann, sodass er sich nicht gegen alle wehren kann.

Die Menschen, die eine Weile in diesem Zustand leben, fragen sich irgendwann, wie sie ihn verlassen können. Denn im Naturzustand gibt es nur ein Recht: das *Naturrecht*. Dieses besagt, dass jeder ein Recht auf alles hat, was seiner eigenen Selbsterhaltung dient – auch auf das Leben anderer Menschen. Dadurch müssen alle ständig voreinander Angst haben, dass der andere sie verletzt oder tötet, um zu überleben oder einfach nur, um sich zu bereichern.

Hobbes sagt, dass dieses Naturrecht durch ein *bürgerliches Gesetz* ersetzt werden muss. Dieses ist an *natürlichen Gesetzen* orientiert, die man durch die Vernunft einsehen kann. Ein natürliches Gesetz ist etwa dieses, dass man für die Beendigung des Naturzustandes Frieden suchen sollte und man ihn, wenn er da ist, nicht brechen sollte. Kurz: dass man niemandem etwas antun soll, von dem man nicht will, dass der andere es einem antut. Im bürgerlichen Gesetz sollte also beispielsweise stehen, dass man andere Menschen in Frieden lassen soll, da jeder in Frieden leben möchte und es sollte Strafen dafür geben, wenn man dies nicht tut.

Wie entsteht aber dieses bürgerliche Gesetz? Es entsteht nach Hobbes durch einen Vertragsschluss. Um den Naturzustand zu beenden und das bürgerliche Gesetz zu installieren, müssen die Menschen ihr Naturrecht – das Recht auf alles, was ihrer Selbsterhaltung dient – abgeben. Denn solange sie dieses haben, solange kann es keine anderen Regeln geben. Das Naturrecht würde nämlich das Brechen dieser Regeln erlauben und somit wären die bürgerlichen Gesetze unnütz. Die Abgabe geschieht dadurch, dass alle Menschen, die einen Staat bilden wollen, sich gegenseitig durch den Vertrag zusichern, dass sie ihr Recht auf alles – ihr Naturrecht – abgeben und sich unter *bürgerliche Gesetze* fügen wollen. Das geht aber nur, wenn alle es abgeben. Denn behält es jemand und tut immer noch was er will, macht es für die anderen keinen Sinn, ihres abzugeben. Denn dann können sie ausgenutzt werden. Mit der Abgabe des Rechts auf alles geben sie zwar die völlige Freiheit auf, erhalten dafür aber Rechte, wie das Recht auf Besitz. Dieses gab es vorher nicht und jeder konnte jeden ungestraft bestehlen oder sogar töten.

Das Recht auf alles geben die Vertragspartner an einen Menschen oder eine Gruppe von Menschen ab, die dann zum Oberherren – dem sogenannten *Leviathan* – werden. Dadurch bilden alle Vertragspartner und der Oberherr zusammen einen Staat. Der Oberherr gibt die Gesetze und muss nach Hobbes nun schauen, dass die Menschen die Gesetze, die er gibt, einhalten. Er hat sowohl die Aufgabe die Gesetze zu erlassen, als auch sie auszuführen und letztlich auch Recht zu sprechen. Er sollte dabei so vorgehen, dass die egoistischen Menschen aus Angst vor Strafen nicht auf die Idee kommen die bürgerlichen Gesetze zu übertreten. So

kann – durch einen starken Oberherren – der Naturzustand dauerhaft ferngehalten werden und die Menschen in Frieden zusammen leben. Die Menschen haben ihr Recht auf alles also gegen andere Rechte, die in einem *bürgerlichen Gesetz* stehen, eingetauscht und sind solange an ihren Vertrag gebunden, solange der Oberherr diese Rechte, die durch das bürgerliche Gesetz entstehen, gewährleisten kann.

Kurzum: sie haben absolute Freiheit für Sicherheit eingetauscht. Diese Sicherheit muss der Oberherr mit allen Mitteln verteidigen. Dabei hat völlig freie Hand und kann machen, was er für nötig dafür hält. Dies kann er vor allem deshalb, weil er alle staatliche Gewalt inne hat. Er muss sich dabei vor niemandem rechtfertigen, weil er die oberste Instanz im Staat ist und es nichts Mächtigeres geben darf als ihn.

Schafft der Oberherr – der *Leviathan* – es irgendwann einmal nicht mehr, den Staat und die Menschen darin unter Kontrolle zu halten, so verfallen die Menschen wieder in einen Naturzustand, in dem die bürgerlichen Gesetze – wie etwa das Recht auf Besitz, auf freie Entfaltung oder Schutz der eigenen Person – nicht mehr gelten. Dann herrscht wieder ein *Krieg aller gegen alle*, da es keine staatlichen Institutionen gibt, die die Menschen vom egoistischen Verfolgen ihrer Ziele abhalten.

Literatur:

Hobbes, Thomas (1651/2012): *Leviathan*. Erster und zweiter Teil. Stuttgart: Reclam.

Schwaabe, Christian (2010a): *Politische Theorie 1. Von Platon bis Locke*. Paderborn: Wilhelm Fink. 2., durchgesehene Auflage.

Anhang 5 – Jean-Jacques Rousseau – Darstellung

Jean-Jacques Rousseau wurde 1712 in Genf in der Schweiz geboren. Er war der Sohn eines Uhrmachers und wuchs mit der französischen Sprache auf. Mit 16 Jahren verließ er, nach einem Streit mit seinem Ausbilder, seine Heimatstadt, um in Frankreich mit mehr oder weniger kurzen Abständen von Ort zu Ort zu ziehen. Rousseau hatte die Werke Hobbes‘ gelesen, stimmte aber nicht mit allem überein, was jener gesagt hatte. Er übernahm zwar die Vorstellung, dass Gesellschaften durch einen – zumindest theoretisch angenommenen – Vertragsschluss entstehen. Er war aber nicht damit einverstanden, dass Hobbes den Menschen so negativ sah.

Rousseau fragte sich, wie es wohl war als die Menschen noch nicht in Staaten oder überhaupt Städten zusammenlebten. Er fragte sich, wie es war, als es noch keine Gesetze, keine Richter und keine Polizei gab. Wie der Mensch also im *Naturzustand* gelebt hat?

Rousseau geht davon aus, dass die Menschen am Anfang noch wenige waren und sich kaum gegenseitig über den Weg liefen. Der Mensch lebte vielmehr alleine und traf sich höchstens zur Fortpflanzung. Wenn sie sich doch einmal zufällig über den Weg gelaufen sein sollen, so verlief dies in den meisten Fällen friedlich. Denn sie verfügen zwar über eine *Selbstliebe*, wollen sich also selbst erhalten. Gleichzeitig verfügen sie aber auch über natürliches *Mitleid*. Das hält sie davon ab, anderen Wesen und damit auch Menschen Schaden zuzufügen, wenn dies nicht für ihr Überleben dringend notwendig ist. Ansonsten ist der Mensch frei, das zu tun, was er möchte. Denn es gibt keine Regeln, Gesetze oder Sitten, die ihn einschränken. Er kann das tun, was er möchte.

Mit der Zeit, so Rousseau, verbessern sich die Fähigkeiten des Menschen und er kann Werkzeuge bauen und sich immer besser gegen die Gefahren in der Natur schützen. Dadurch konnte er sich auch stärker vermehren, sodass es mit der Zeit immer mehr Menschen gab. So trafen die Menschen immer häufiger andere Menschen und wurden immer häufiger gezwungen, mit anderen zusammenzuarbeiten. Die einst unendlich scheinenden Rohstoffe wurden plötzlich knapp oder zumindest schien es so. Denn mehr Menschen benötigten mehr, um zu überleben und durch die Werkzeuge konnten sie schneller mehr Rohstoffe abbauen. So versuchte sich jeder das zu sichern, was er konnte bevor ein anderer es ihm wegschnappen konnte. Dadurch entstand ein ständiger Kampf um die Dinge, die man fürs Überleben benötigt. Denn jeder versuchte so viel wie möglich für sich selbst zu sichern. Die *Selbstliebe* weicht der egoistischen *Eigenliebe*. Die Menschen wurden bereit dazu, andere zu verletzen,

um sich bestimmte Gegenstände und Gebiete zu sichern – aus Angst, die anderen könnten das mit einem selbst machen.

Dieser Zustand ist nicht angenehm. Denn alles, was man sich erarbeitet, kann einem im nächsten Moment wieder weggenommen werden und auch das eigene Leben ist nicht sicher, da es kein Gesetz gibt, das einen vor Übergriffen schützt. Auch das natürliche Mitleid zählt nichts mehr, da der Drang nach Überleben größer geworden war. Das einzige Gesetz, das in Naturzustand existiert, ist das *Naturrecht* auf alles, was der Selbsterhaltung dient. Dieses erlaubt einem, alles zu tun, was für die Selbsterhaltung nötig ist. Auch das Verletzen oder Töten anderer Personen. Damit der unangenehme Naturzustand verlassen werden kann, muss ein anderes, ein *bürgerliches Gesetz* geschaffen werden. Wie geschieht dies?

Dies geschieht dadurch, dass die Menschen einen Vertrag untereinander schließen und ihr Recht auf Selbstbestimmung und auf Selbsterhaltung an alle anderen Menschen, mit denen sie sich zusammenschließen wollen, abgeben. Dies erscheint zunächst unsinnig. Denn nun kann jeder andere über den, der sein Selbstbestimmungsrecht an alle anderen abgegeben hat, bestimmen und könnte so zum Sklave von ihnen werden. Doch das wird er nicht: Die Abgabe des eigenen Rechts auf Selbstbestimmung erfolgte nur, weil jeder dafür das Recht auf Selbstbestimmung von jedem anderen übertragen bekommen hat. So kann zwar jeder andere über einen selbst bestimmen, man selbst kann aber gleichzeitig auch über jeden anderen bestimmen. So entsteht der *Staat*. Die über den Vertrag verbundenen Bürger bilden zusammen den Oberherren, der die Gesetze gibt. Sie sind damit gleichzeitig Bürger, also Untertan und Herrscher.

Dadurch, dass jeder über jeden bestimmen kann, müssen die Menschen nun gemeinsame Gesetze finden. Diese müssen am *Gemeinwillen* orientiert sein. Der *Gemeinwille* ist die Gesamtheit aller *Einzelwillen*. Der *Einzelwille* ist die Gesamtheit der Wünsche eines Menschen. Er kann viele Wünsche haben: Er kann das Auto des Nachbarn wollen, er kann das Geld der Bank wollen und so weiter. Da aber der Nachbar auch viele Wünsche hat, es aber nur begrenzte Güter gibt, müssen die Menschen nun etwas finden, was sie sich gemeinsam Wünschen. Der Nachbar will sein Auto behalten und der, der das Auto des Nachbarn will, möchte sein eigenes Haus behalten. Damit wollen beide das Recht auf Besitz und das Recht, über ihren Besitz frei entscheiden zu können. Dies wäre ein Wunsch, den Menschen teilen können und der ein gemeinsamer Wille sein kann. Solcherlei Überschneidungen in den Willen bilden den *Gemeinwillen*. Jedoch nicht die Überschneidung von einigen oder vielen Willen, sondern die Überschneidung *aller* Willen. So könnte

beispielsweise jeder am Leben bleiben wollen oder zumindest nicht gegen seinen Willen von anderen getötet werden. Dies könnte von *allen* akzeptiert werden. Daran orientiert könnte dann ins Gesetz aufgenommen werden, dass Menschen ein Recht auf Leben haben und man bestraft wird, wenn man dies nicht anerkennt.

Für Rousseau ist es wichtig, dass die Menschen, die unter den Gesetzen leben müssen, diese selbst gegeben haben. Denn der Mensch war im Naturzustand frei und soll es weiterhin bleiben – zumindest soll er so frei wie möglich sein. Deshalb soll er die Gesetze unter denen er leben muss selbst bestimmen – und zwar jeder einzelne. Deshalb muss das Gesetz, das nach dem Vertragsschluss zustande kommt, auch dem Willen wirklich *aller* entsprechen, die sich darunter fügen. Sonst wären nämlich einige unfrei und nicht *alle* frei. Dies genau ist aber die Aufgabe des Staates. Den Kriegszustand beenden und gleichzeitig Freiheit zu gewährleisten.

Für die Überwachung der Gesetze und die Bestrafung von Menschen, die sie übertreten, muss jedoch eine *Regierung* bestimmt werden. Diese schaut, dass die Menschen gesetzestreu bleiben und bestraft wenn nötig. Sie wird durch die Menschen in der Rolle als Herrscher eingesetzt, um die Menschen in der Rolle als Untertanen und Bürger zu kontrollieren. Sie kann aus einer Person oder aber mehreren Personen bestehen. Die Regierung muss sich an die Gesetze halten, die die Menschen in der Rolle als Herrscher erlassen. Diese Gesetze sind nicht starr, sondern veränderbar und erweiterbar. Sie können in *Volksgesammlungen*, bei denen alle Bürger anwesend sein sollten, verändert, erweitert und abgeschafft werden. Diese Versammlungen finden regelmäßig statt. Hier muss nicht der *allgemeine Wille* gelten, sondern kann auch durch Mehrheitsentscheid entschieden werden.

Der Staat wurde gegründet, damit jeder Einzelne sicher leben kann und nicht mehr der Willkür aller anderen ausgesetzt ist. Kann er dies nicht mehr gewährleisten, so versagt er in seiner Aufgabe. Dies ist etwa der Fall, wenn Gesetze nicht dem *Gemeinwillen*, also wirklich dem Willen *aller* entsprechen. Etwa dann, wenn Gesetze bestimmte Bevölkerungsgruppen diskriminieren. Hier würden Menschen in einem Staat leben, dem sie nur beigetreten sind, weil es ihnen Vorteile gebracht hätte. Doch dies ist nicht der Fall und so kann es sein, dass diese Gruppen mitunter gewaltsam gegen die staatlichen Institutionen und die Menschen, die sie diskriminieren, vorgehen. Die Bürger sollten also darauf achten, dass die Gesetze möglichst für jeden vorteilhaft sind, da es sonst zu einem Rückfall in den Naturzustand kommen kann.

Literatur:

Rousseau, Jean-Jacques (1755/2010): Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen. Reclam: Stuttgart.

Rousseau, Jean-Jacques (1762/1971): Der Gesellschaftsvertrag. Stuttgart: Reclam.

Schwaabe, Christian (2010b): Politische Theorie 2. Von Rousseau bis Rawls. Paderborn: Wilhelm Fink. 2., durchgesehene Auflage.

Anhang 6 – (Mögliche) Arbeitsanweisungen

Diese Arbeitsanweisungen sind beispielhaft. Sie gehen von einfachen W-Fragen zu an Operatoren (vgl. Rösch 2012, 148ff.) orientierten Arbeitsanweisungen über. Sie dienen, wie auch die Darstellungen und Textstücke, als Beispiele, um zu zeigen, wie die Arbeitsanweisungen aussehen könnten. Geordnet sind sie nach den sechs Stufen der Lernzieltaxonomie nach Anderson et al. (2001).

Stufe 1 und 2

- Beschreibe, was der Naturzustand ist und wie die Menschen ihn verlassen.
- Erkläre, warum die Menschen den Naturzustand verlassen wollen.
- Stelle dar, wie der Staat gegründet wird und wer der Gesetzgeber ist.
- Stelle dar, wer die Gesetze durchsetzt.
- Stelle dar, wann der Staat sich wieder auflöst.
- Fasse Hobbes'/Lockes Theorie in eigenen Worten zusammen.
- Vergleiche deinen Text mit den Texten der anderen Gruppenmitglieder.
- Erstellt eine gemeinsame Zusammenfassung von Hobbes'/Rousseaus Theorie.

Stufe 3

- Inszeniert den Weg vom Naturzustand in den staatlichen Zustand auf einem *Server* in *Minecraft*.
- Erstellt ein Video der Inszenierung, dass ihr den anderen Gruppen präsentieren könnt.

Stufe 4

- Teilt den Text in sinnvolle Abschnitte ein. Welche Überschriften würdet ihr ihnen geben?
- Analysiert die einzelnen Abschnitte und fasst sie in eigenen Worten zusammen.

- Zeigt Verbindungen zwischen den einzelnen Abschnitten auf.
- Erstellt eine Präsentation, in der die einzelnen Abschnitte und die Zusammenhänge dargestellt werden.

Stufe 5

- Bewertet die Theorie Hobbes'/Rousseaus – was findet ihr gut, was wenig gut oder sogar schlecht?
- Sammelt Vorteile von Hobbes'/Rousseaus Theorie und Nachteile von Hobbes'/Rousseaus Theorie.
- Findet Begründungen für die Vor- und Nachteile.
- Bereitet ein Streigespräch vor, bei dem ihr die Vorteile der von euch behandelten Theorie hervorhebt und die Nachteile der von der anderen Gruppe behandelten Theorie.

Stufe 6

- Stellt eigene Überlegungen an, wie man die Vorteile der beiden Theorien miteinander kombinieren könnte.
- Überlegt euch ein eigenes vertragstheoretisches Konzept. Bezieht dabei die Überlegungen Hobbes'/Rousseaus mit ein.
- Diskutiert darüber, wie ein vertragstheoretisches Konzept sein sollte.
- Erstellt ein gemeinsames vertragstheoretisches Konzept.

Thomas Hobbes – Leviathan. Textausschnitte.

Dreizehntes Kapitel

VON DEN BEDINGUNGEN DER MENSCHEN IN BEZUG AUF DAS GLÜCK IHRES
ERDENLEBENS

„Die Natur hat die Menschen sowohl in Hinsicht der Körperkräfte als der Geistesfähigkeiten einen wie den andern gleichmäßig begabt; und wenngleich einige mehr Kraft oder Verstand als andere besitzen, so ist der hieraus entstehende Unterschied im Ganzen betrachtet dennoch nicht so groß, daß der eine sich diesen oder jenen Vorteil versprechen könne, welchen der andere nicht auch zu hoffen berechtigt sei. [...]“ (Hobbes 1651/2012, 112f.)

„Hierauf gründet sich nun auch die Hoffnung, die ein jeder zur Befriedigung seiner Wünsche hegt. So oft daher zwei ein und dasselbe wünschen, dessen sie aber beide nicht zugleich teilhaftig werden können, so wird einer des andern Feind und, um die vorgesetzte Absicht, welche mit der Selbsterhaltung immer verbunden ist, zu erreichen, werden beide dahin trachten, sich den andern entweder unterwürfig zu machen oder ihn zu töten. So oft daher jemand ein etwas einträglicheres Stück Land besitzt, es besät, bepflanzt und bebaut hat, und sein Nachbar Lust bekommt, ihn anzugreifen, weil er nur den Widerstand dieses einzigen und sonst nichts zu fürchten hat, so darf er nur die freiwillige Beihilfe anderer abwarten, um jenem nicht bloß die ganze Frucht seiner Arbeit, sondern auch Leben und Freiheit zu rauben: indes werden sie, sobald Stärkere über sie kommen, ein Gleiches erleiden müssen. [...]“ (ebd., 113f.)

Hieraus ergibt sich, daß ohne eine einschränkende Macht der Zustand der Menschen ein [...] Krieg aller gegen alle [sei]. Denn der Krieg dauert ja nicht etwa nur so lange, als tätige Feindseligkeiten geübt werden, sondern solange der Vorsatz herrscht, Gewalt mit Gewalt zu vertreiben. [...]“ (ebd., 115)

„[...] [In diesem Zustand] findet sich aber auch kein Fleiß, weil kein Vorteil davon zu erwarten ist; es gibt keinen Ackerbau, keine Schifffahrt, keine bequemen Wohnungen, keine Werkzeuge höherer Art, keine Länderkenntnis, keine Zeitrechnung, keine Künste, keine gesellschaftlichen Verbindungen; statt alles dessen ein tausendfaches Elend; Furcht, gemordet zu werden, stündliche Gefahr, ein einsames, kümmerliches, rohes und kurz dauerndes Leben.[...]“ (ebd., 115f.)

„Eben daraus ergibt sich ferner, daß es in einem solchen Zustand keinen Besitz, kein Eigentum, kein Mein und Dein gibt, sondern was jemand erworben hat, gehört ihm, solange er es sich zu sichern imstande ist. [...]“ (ebd., 117).

„Die Leidenschaften, die die Menschen zum Frieden unter sich geneigt machen können, sind: die Furcht überhaupt und insbesondere die Furcht vor einem gewaltsamen Tod, ferner, das Verlangen nach den zu einem glücklichen Leben erforderlichen Bedürfnissen, und endlich die Hoffnung, diese sich durch Anstrengung wirklich zu verschaffen. Die Vernunft aber liefert uns einige zum Frieden führende Grundsätze und das sind die natürlichen Gesetze, von welchen in den nächstfolgenden beiden Kapiteln ausführlicher gehandelt werden wird.“ (ebd., 118)

Vierzehntes Kapitel

VON DEN BEIDEN ERSTEN NATÜRLICHEN GESETZEN UND DEN VERTRÄGEN

„Das Naturrecht ist die Freiheit, nach welcher ein jeder zur Erhaltung seiner selbst seine Kräfte beliebig anwenden und folglich alles, was dazu etwas beizutragen scheint, in Anwendung bringen kann. [...] Das natürliche Gesetz aber ist eine Vorschrift oder allgemeine Regel, welche die Vernunft lehrt, nach welcher keiner dasjenige unternehmen darf, welches er als schädlich für sich selbst anerkennt. [...]“ (ebd., 118).

„Weil nun, wie schon in dem vorhergehenden Kapitel gezeigt worden ist, die Menschen sich in dem Zustand des Krieges aller gegen alle befinden und jedweder sich der Leitung seiner eigenen Vernunft überläßt und da es nichts gibt, das er nicht irgend einmal zur Verteidigung seines Lebens gegen einen Feind mit Erfolg gebrauchen könnte: so folgt, daß im Naturzustand alle ein Recht auf alles, die Menschen selbst nicht ausgenommen, besitzen. Solange daher dieses Recht gilt, wird keiner, sollte er auch der Stärkste sein, sich für sicher halten können. Also ist folgendes eine Vorschrift oder allgemeine Regel der Vernunft: suche Frieden, solange nur Hoffnung dazu da ist; [...]. Aus diesem ersten natürlichen Gesetze ergibt sich das zweite: *sobald seine Ruhe und Selbsterhaltung gesichert ist, muß auch jeder von seinem Recht auf alles – vorausgesetzt, daß andere dazu auch bereit sind – abgehen, und mit der Freiheit zufrieden sein, die er den übrigen eingeräumt wissen will.* [...]“ (ebd., 119).

Siebzehntes Kapitel

GRUND, ENTSTEHUNG UND DEFINITION DES STAATS

„Um aber eine allgemeine Macht zu gründen, unter deren Schutz gegen auswärtige und innere Feinde die Menschen bei dem ruhigen Genuß der Früchte ihres Fleißes und der Erde ihren Unterhalt finden können, ist der einzig mögliche Weg hierzu der: daß jedweder alle seine Macht oder Kraft einem oder mehreren Menschen übertrage, wodurch der Wille aller gleichsam in einen Punkt vereinigt wird; so daß dieser eine Mensch, oder diese eine Gesellschaft eines jeden einzelnen Stellvertreter werde, und ein jeder die Handlungen jener so betrachte, als habe er sie selbst getan, weil sie sich dem Willen und Urteil jener freiwillig unterworfen haben. Dies faßt aber noch etwas mehr in sich als Übereinstimmung und Eintracht; denn es ist eine wahre Vereinigung in eine Person, und beruht auf dem Vertrag eines jeden mit einem jeden, wie wenn ein jeder zu einem jeden sagte; >>*Ich übergebe mein Recht, mich selbst zu regieren, diesem Menschen oder dieser Gesellschaft unter der Bedingung, daß du ebenfalls dein Recht über dich ihm oder ihr abtretest.*<< Auf diese Weise werden alle Einzelnen eine Person und heißen *Staat* oder *Gemeinwesen*. So entsteht der große *Leviathan* oder, wenn man lieber will, der *sterbliche Gott* dem wir unter dem ewigen Gott allein Frieden und Schutz zu verdanken haben. Dieses von allen und jedem übertragene Recht bringt eine so große Macht und Gewalt hervor, daß durch sie die Gemüter aller zum Frieden unter sich gern geneigt gemacht, und zur Verbindung gegen auswärtige Feinde leicht bewogen werden. [...]“ (ebd., 155)

„Von dem Stellvertreter des Staats sagt man, *er besitzt die höchste Gewalt*. Die übrigen alle heißen *Untertanen* oder *Bürger*. Zu dieser höchsten Gewalt gelangt man [...], wenn mehrere die höchste Gewalt einem Menschen oder einer Gesellschaft in der Hoffnung, geschützt zu werden, freiwillig übertragen. [...]“ (ebd., 156)

Achtzehntes Kapitel

VON DEN RECHTEN DER BESITZER DER HÖCHSTEN GEWALT IN EINEM ERRICHTETEN (INSTITUTIONELLEN) STAAT

„Dadurch, daß die Menschen sich freiwillig vereinigen, und sich insgesamt dahin vertragen, dem Einen oder der Gesellschaft gemeinschaftlich zu gehorchen, welchem oder welcher die Stimmenmehrheit das Recht überträgt, ihr allgemeiner Stellvertreter zu sein, wird ein Staat errichtet. Jeder von ihnen wird dadurch verpflichtet, er mag demselben seine Stimme gegeben haben oder aber nicht, dem zu gehorchen, den die größere Anzahl gewählt hat; und er muß von der Zeit an die Handlungen desselben als seine eigenen ansehen. [...]“ (ebd.)

Einundzwanzigstes Kapitel

VON DER FREIHEIT DER STAATSBÜRGER

„Die Verpflichtung der Bürger gegen den Oberherrn kann nur so lange dauern, als derselbe imstande ist, die Bürger zu schützen; denn das natürliche Recht der Menschen, sich selbst zu schützen, im Fall dies kein anderer tun kann, wird durch keinen Vertrag vernichtet. [...] Der Zweck des Gehorsams ist Schutz; je nachdem man nun die Erfüllung dieses Zwecks von einem andern oder von sich selbst erwartet, dringt die Natur auch auf Gehorsam oder auf eigenes Streben. [...]“ (ebd., 197).

Neunundzwanzigstes Kapitel

VON DEN UMSTÄNDEN, DIE DEN STAAT ZERRÜTTEN UND ZUGRUNDE RICHTEN KÖNNEN

„Und schließlich: wenn in einem auswärtigen oder inneren Krieg ein Staat in der Art besiegt wird, daß die Bürger von demselben keinen ferneren Schutz erwarten können, so hört der Staat auf, und dann steht es jedem Bürger frei, sich Schutz zu suchen, wo er will.“ (ebd., 277).

Hobbes, Thomas (1651/2012): Leviathan. Erster und zweiter Teil. Stuttgart: Reclam.

Jean-Jacques Rousseau – Abhandlung. Textausschnitt.

Zweiter Teil

„Der erste, der ein Stück Land eingezäunt hatte und auf den Gedanken kam zu sagen »Dies ist mein« und der Leute fand, die einfältig genug waren, ihm zu glauben, war der wahre, Begründer der zivilen! Gesellschaft. [...] Man mußte viele Fortschritte machen, viele Fähigkeiten und Kenntnisse erwerben und sie von Generation zu Generation weitergeben und vermehren, bevor man bis zu diesem letzten Stadium des Naturzustandes gelangte. Fangen wir also noch einmal von vorn an und versuchen wir, diese langsame Abfolge von Ereignissen und Erkenntnissen nach ihrer natürlichen Ordnung unter einem einzigem Gesichtspunkt zusammenzustellen.

Das erste Gefühl des Menschen war das seiner Existenz; seine erste Sorge war die um seine Erhaltung. Die Erzeugnisse der Erde lieferten ihm alle notwendigen Hilfsmittel; der Instinkt trieb ihn dazu an, von ihnen Gebrauch zu machen. Der Hunger und andere Begierden ließen ihn abwechselnd verschiedene Lebensweisen erproben, während eine dieser Begierden ihn dazu anregte, seine Gattung fortzupflanzen; und dieser blinde Trieb, bar jeder Empfindung des Herzens, brachte nur einen rein animalischen Akt hervor. War das Bedürfnis befriedigt, so kannten sich die beiden Geschlechter nicht mehr, und sogar das Kind bedeutete seiner Mutter nichts mehr, sobald es sie entbehren konnte. Solcher Art war die Situation des Menschen bei seiner Entstehung; so war das Leben eines Lebewesens das zunächst auf bloße Empfindungen beschränkt war, das kaum nutzen aus den Gaben zog, die die Natur ihm anbot, und nicht entfernt darauf bedacht war, ihr irgendetwas zu entreißen. Doch bald stellten sich Schwierigkeiten ein, und es war nötig, sie überwinden zu lernen. Die Höhe der Bäume die ihn hinderte, ihre Früchte zu erreichen; die Konkurrenz der Tiere, die darauf aus waren, sich davon zu ernähren; die Wildheit derjenigen Tiere, die ihm nach dem Leben trachteten: alles zwang ihn, sich der Übungen des Körpers zu befleißigen; es war nötig, flink, schnell im Laufen und kräftig im Kampf zu werden. Die natürlichen Waffen, welche die Aste der Bäume und die Steine bilden, waren ihm bald verfügbar. Er lernte, die Hindernisse der Natur zu überwinden, nötigenfalls mit den anderen Tieren zu kämpfen, sogar mit den Menschen um seinen Lebensunterhalt zu streiten oder sich für das zu entschädigen, was er einem Stärkeren überlassen mußte. In dem Maße, in dem sich das Menschengeschlecht ausbreitete, [...]“ (Rousseau 1755/2010, 74f.) „[...] konnten die Menschen unmerklich eine grobe Vorstellung

von gegenseitigen Verpflichtungen und dem Vorteil, der darin lag, sie zu erfüllen, gewinnen – aber nur, soweit es das gegenwärtige und spürbare Interesse erfordern mochte. [...]“ (ebd., 77)

Doch ergab sich durch die Zusammenarbeit und die dafür notwendige Besitzbeanspruchung auch ein Nachteil: „Konkurrenz und Rivalität auf der einen Seite, Gegensatz der Interessen auf der anderen und immerzu die versteckte Begierde, seinen Gewinn auf Kosten anderer zu realisieren. Alle diese Übel sind die erste Wirkung des Eigentums und das unabtrennbare Gefolge der entstehenden Ungleichheit. [...] Als nun aber die Erbgüter an Zahl und Ausdehnung soweit angewachsen waren, daß sie den gesamten Boden einnahmen und alle aneinander grenzten, konnten sich die einen nur noch auf Kosten der anderen vergrößern; und die Überzähligen, welche die Schwäche oder die Trägheit daran gehindert hatte, ihrerseits etwas davon zu erwerben, waren arm geworden, ohne etwas verloren zu haben – weil, als um sie herum sich alles veränderte, sie allein sich nicht verändert hatten – so waren sie gezwungen, ihren Lebensunterhalt von den Reichen zu empfangen oder zu rauben; und hieraus begannen – je nach den unterschiedlichen Charakteren der einen und der anderen – die Herrschaft und die Knechtschaft oder die Gewalt und der Raub zu entstehen. [...]“ (ebd., 89)

„[A]llein gegen alle stehend und aufgrund der gegenseitigen Mißgunst unfähig, sich mit seinesgleichen gegen Feinde zu verbünden, die durch gemeinsame Hoffnung auf Plünderung vereint waren, ersann schließlich der Reiche in seiner Not den durchdachtesten Plan, der jemals in den menschlichen Geist gekommen ist: [...] »Vereinigen wir uns«, sagte [...] [der Reiche zu den Armen], »um die Schwachen vor Unterdrückung zu schützen, die Ehrgeizigen im Zaum zu halten und jedem den Besitz dessen zu sichern, was ihm gehört: Laßt uns Vorschriften über Gerechtigkeit und Frieden einführen, nach denen alle verpflichtet sind sich zu richten, die ohne Ansehen der Person gelten und die gewissermaßen die Launen des Glücks wiedergutmachen, indem sie in gleicher Weise den Mächtigen wie den Schwachen gegenseitigen Pflichten unterwerfen. Mit einem Wort, statt unsere Kräfte gegen uns selbst zu kehren, laßt sie uns zu einer höchsten Gewalt vereinen, die uns nach weisen Gesetzen regiert, die alle Mitglieder der Gesellschaft schützt und verteidigt, die gemeinsame Feinde abwehrt und uns in einer ewigen Eintracht erhält.«“ (ebd., 91f.)

1. Buch, 6. Kapitel

Der Gesellschaftsvertrag

„Ich nehme an, dass sich die Menschen bis zu der Stufe emporgeschwungen haben, wo die Hindernisse, die ihrer Erhaltung in dem Naturzustand schädlich sind, durch ihren Widerstand die Oberhand über die Kräfte gewinnen, die jeder einzelne aufbieten muss, um sich in diesem Zustand zu behaupten. Dann kann dieser ursprüngliche Zustand nicht länger fortbestehen, und das menschliche Geschlecht müsste zugrunde gehen, wenn es die Art seines Daseins nicht änderte.

Da nun die Menschen unfähig sind, neue Kräfte hervorzubringen, sondern lediglich die einmal vorhandenen zu vereinigen und zu lenken vermögen, so haben sie zu ihrer Erhaltung kein anderes Mittel, als durch Vereinigung eine Summe von Kräften zu bilden, die den Widerstand überwinden kann, und alle diese Kräfte durch eine einzige Triebkraft in Bewegung zu setzen und sie in Einklang wirken zu lassen. [...]“ (Rousseau 1762/1971, 17).

„Jeder von uns stellt gemeinschaftlich seine Person und seine ganze Kraft unter die oberste Leitung des allgemeinen Willens, und wir nehmen jedes Mitglied als untrennbaren Teil des Ganzen auf.« An die Stelle der einzelnen Person jedes Vertragabschließers setzt solcher Gesellschaftsvertrag sofort einen [...] Gesamtkörper, dessen Mitglieder aus sämtlichen Stimmabgebenden bestehen, und der durch ebendiesen Akt seine Einheit, sein gemeinsames Ich, sein Leben und seinen Willen erhält. Diese öffentliche Person, die sich auf solche Weise aus der Vereinigung aller übrigen bildet, wurde ehemals Stadt genannt und heißt jetzt Republik oder Staatskörper. [...]“ (ebd., 18f.). Sie ist der Gesetzgeber.

1. Buch, 7. Kapitel

Vom Staatsoberhaupt

„Sobald die Menge auf solche Weise zu einem Körper vereinigt ist, kann man keines seiner Glieder verletzen, ohne den Körper anzugreifen, und noch weniger den Körper verletzen, ohne dass die Glieder darunter leiden. So verbinden Pflicht und Interesse beide vertragsschließenden Teile in gleicher Weise, sich gegenseitig Beistand zu leisten, und in dieser doppelten Beziehung müssen die nämlichen Menschen darauf bedacht sein, alle daraus hervorgehenden Vorteile zu vereinigen. [...]“ (ebd., 21).

2. Buch, 6. Kapitel

Vom Gesetz

„Die Gesetze sind eigentlich nur die Bedingungen der bürgerlichen Gesellschaft. Das Volk, das Gesetzen unterworfen ist, muss auch ihr Urheber sein; nur denen, die sich verbinden, liegt es ob, die Bedingungen der Vereinigung zu regeln. Aber wie sollen sie sie regeln? [...]“ (ebd., 43f.)

3. Buch, 12. Kapitel

Wie sich die oberherrliche Macht aufrecht erhält

„Da das Staatsoberhaupt keine andere Macht hat als die gesetzgebende Gewalt, so wirkt es nur durch Gesetze, und da die Gesetze nur authentische Beschlüsse des allgemeinen Willens sind, so kann das Staatsoberhaupt nur wirken, wenn das Volk versammelt ist, [da es das Staatsoberhaupt ist]. [...]“ (ebd., 101).

3. Buch, 1. Kapitel

Die Regierung im Allgemeinen

„Wie wir einsahen, gehört die gesetzgebende Gewalt dem Volke und kann nur ihm gehören. Aus den vorher dargelegten Grundsätzen lässt sich dagegen leicht ersehen, dass der Gesamtheit als Gesetzgeberin oder Oberherrin nicht auch die vollziehende Gewalt gehören darf [...].

Der Staatsgewalt ist folglich ein eigener Agent nötig, der sie zusammenfasst und nach der Anleitung des allgemeinen Willens in Tätigkeit setzt, der die Verbindung zwischen dem Staate und dem Oberhaupte herstellt [...].

Was ist denn nun die Regierung? Ein vermittelnder Körper, der zwischen den Untertanen und dem Staatsoberhaupte zu ihrer gegenseitigen Verbindung eingesetzt und mit der Vollziehung der Gesetze und der Aufrechterhaltung der bürgerlichen wie der politischen Freiheit betraut ist. [...]“ (ebd., 63f.)

3. Buck, 11. Kapitel

Vom Tod der politischen Körpers

„Das Prinzip des politischen Lebens liegt in der oberherrlichen Gewalt. Die gesetzgebende Macht ist das Herz des Staates, die vollziehende sein Gehirn, das allen Teilen Bewegung gibt. Das Gehirn kann gelähmt werden und der Mensch trotzdem weiterleben. Er verfällt in Blödsinn, aber er lebt; sobald jedoch das Herz seine Tätigkeit einstellt, tritt der Tod ein.“ (ebd., 100).

Rousseau, Jean-Jacques (1755/2010): Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen. Reclam: Stuttgart.

Rousseau, Jean-Jacques (1762/1971): Der Gesellschaftsvertrag. Stuttgart: Reclam.

11. Quellenverzeichnis

Literatur

- Adams, Ernest** (2014): Fundamentals of Game Design. New York City, USA: Pearson Education Inc. Third Edition.
- Allhutter, Doris** (2010): Der "Mainstream-Spieler" als Kreativitätshindernis: Was Geschlechterdiskurse mit der Qualität von Computerspielen zu tun haben. In: Grimm, Petra / Capurro, Rafael (Hrsg.): Computerspiele – Neue Herausforderungen für die Ethik?. Stuttgart: Franz Steiner Verlag. S. 93 – 108.
- Althof, Wolfgang / Oser, Fritz** (2001): Die Gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. In Edelstein, Wolfgang / Oser, Fritz / Schuster, Peter (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 233 – 268.
- Althof, Wolfgang / Stadelmann, Toni** (2009): Demokratische Schulgemeinschaft. In: Edelstein, Wolfgang / Frank, Susanne / Sliwka, Anne (Hrsg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag. Weinheim: Beltz Verlag. S. 20 – 53.
- Anderson, Lorin W. et al.** (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Boston, USA: Addison Wesley Longman, Inc., Abridged Edition.
- Aristoteles** (Autor): Metaphysik. Schriften zur ersten Philosophie. Hrsg./Übersetzer: Franz F. Schwarz (1986). Stuttgart: Reclam.
- Aristoteles** (Autor): Nikomachische Ethik. Hrsg./Übersetzer: Ursula Wolf (2011). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Aristoteles** (Autor): Poetik. Griechisch / Deutsch. Hrsg./Übersetzer: Manfred Fuhrmann (1982). Stuttgart: Reclam.
- Aristoteles** (Autor): Politik. Hrsg./Übersetzer: Eckart Schütrumpf (2012). Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Aufenanger, Stefan** (2001): Multimedia und Medienkompetenz. Forderungen an das Bildungssystem. In: Aufenanger, Stefan et al. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 1. Opladen: Leske und Budrich. S. 109 – 122.
- Baacke, Dieter** (1996): Medienkompetenz. Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, Antje von (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 4 – 10.
- Baacke, Dieter** (1999): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, Dieter / Kornblum, Susanne / Laufer, Jürgen / Mikos, Lothar / Thiele, Günter A. (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Buhl: Konkordia Druck GmbH. S. 31 – 35.
- Bacon, Francis** (Autor): Neues Organon. Teilband 1. Lateinisch-Deutsch. Hrsg.: Wolfgang Krohn (1999). Übersetzer: Rudolf Hoffmann. Hamburg: Felix Meiner Verlag. 2. Auflage.
- Becker, Michael** (2009): Klassische und moderne politische Philosophie. In: Lauth, Hans-Joachim / Wagner, Christian (Hrsg.): Politikwissenschaft. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG. 6., grundlegend überarbeitete Auflage. S. 162 – 193.
- Beil, Benjamin** (2012): Theorien des Computerspiels. Zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.
- Beil, Benjamin** (2013): Game Studies. Eine Einführung. Berlin: Lit Verlag.
- Bildungsplan 2004 Realschule.** Herausgeber: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart. Online-Quelle: <http://www.bildung-staerkt->

menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Realschule/Realschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf (Stand 02.01.2016).

- Birnbacher**, Dieter (1988): Verantwortung für zukünftige Generationen. Stuttgart: Reclam.
- Bloom**, Benjamin S. et al. (1974): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Übersetzer: Eugen Fünier / Ralf Horn. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 4. Auflage.
- Boelmann**, Jan (2015): Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen. Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium. München: kopaed Verlag.
- Boghossian**, Paul (2013): Angst vor der Wahrheit. Ein Plädoyer gegen Konstruktivismus und Relativismus. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Bonfadelli**, Heinz (2002): Medieninhaltsforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Konstanz: UVK / UTB.
- Brasser**, Martin (1999): Person. Philosophische Texte von der Antike bis zur Gegenwart. Stuttgart: Reclam.
- Breuer**, Johannes (2010): Spielend lernen? Eine Bestandsaufnahme zum (Digital) Game-Based Learning. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM).
- Brosius**, Hans-Bernd (2003): Medienwirkung. In: Bentele, Günter / Brosius, Hans-Bernd /Jarren, Otfried (Hrsg.): Öffentliche Kommunikation: Handbuch Kommunikations- und Medienwissenschaft (Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft). Wiesbaden: Springer VS. S. 128–133.
- Bruns**, Axel (2008): Blogs, Wikipedia, Second Life, and beyond. From production to produsage. New York City, USA: Lang (Digital formations, 45).
- Bruns**, Axel (2009): Vom Prosumenten zum Produzter. In: Blättel-Mink, Birgit / Hellmann, Kai-Uwe (Hrsg.): Prosumer Revisited: Zur Aktualität einer Debatte. Wiesbaden. S. 191–205. Online-Quelle: [http://snurb.info/files/Vom %20Prosumenten %20zum %20Produzter %20\(final\).pdf](http://snurb.info/files/Vom_%20Prosumenten_%20zum_%20Produzter_%20(final).pdf) (Stand: 03.03.2016).
- Buchwald**, Manfred (1996): Die drei Ebenen der Verantwortung am Medienmarkt. In: Hamm, Ingrid (Hrsg.): Verantwortung im freien Medienmarkt. International Perspektiven zur Wahrung professioneller Standards. Gütersloh:Verlag Bertelsmann Stiftung. S. 48–59.
- Cassirer**, Ernst (1944): An Essay on Man. An Introduction to a Philosophy of Human Culture. Online-Quelle: http://www.monoskop.org/images/1/11/Cassirer_Ernst_An_essay_on_man_An_introduction_1944.pdf (Stand 03.04.2016).
- Celikates,Robin / Gosepath**, Stefan (2013): Grundkurs Philosophie. Politische Philosophie. Band 6. Stuttgart: Reclam
- Collins**, Chris (2015): Gamification: Playing For Profits: A Book of Sales Games and Motivational Tools. E-Book: Best Seller Publishing.
- De Paoli**, Stefaon / **Kerr**, Aphra (2012): On crimes and punishments in virtual worlds: bots, the failure of punishment and players as moral entrepreneurs. In: Ethics and Information Technology. Volume 14 Issue 2, June 2012. S. 73 – 87.
- Deterding**, Sebastian et al. (2011): Gamification: Toward a Definition. Online-Quelle: <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf> (Stand: 03.03.2016).
- Dießelhorst**, Malte (2012): Nachwort. In: Hobbes, Thomas: Leviathan. Erster und zweiter Teil. Hrsg.: Malte Dießelhorst. Übersetzer: Jacob Peter Mayer. Stuttgart: Reclam. S. 307 – 323.
- Edelmann**, Walter / **Wittmann**, Simone (1978/2012): Lernpsychologie. Weinheim: Beltz Verlag. 7., vollständig überarbeitete Auflage
- Faulstich**, Werner (2006): Mediengeschichte von den Anfängen bis 1700. UTB Basics. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG
- Fenner**, Dagmar (2010): Einführung in die Angewandte Ethik. Tübingen: Francke.

- Frankfurt**, Harry G. (1993): Willensfreiheit und der Begriff der Person. In: Bieri, Peter (Hrsg.): Analytische Philosophie des Geistes. Athenäum Hain Hanstein: Neue Wissenschaftliche Bibliothek.
- Friebertshäuser**, Barbara, / **Langer**, Antje (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 437 – 457.
- Fritz**, Jürgen (2011): Wie Computerspieler ins Spiel kommen. Theorien und Modelle zur Nutzung und Wirkung virtueller Spielwelten. Berlin: Vistas Verlag.
- Fromme**, Johannes (2015): Game Studies und Medienpädagogik. In: Sachs-Hombach, Klaus / Thon, Jan-Noel (Hrsg.): Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung. Magdeburg: Herbert von Halem Verlag. S. 279 – 315.
- Funiok**, Rüdiger (1996): Grundfragen einer Publikumsethik. In: Funiok, Rüdiger (Hrsg.): Grundfragen der Kommunikationsethik. Konstanz: UVK.
- Gabriel**, Sonja (2014): Spielend über Menschenrechte lernen. Serious Games für die Menschenrechtsbildung. In: Kaminski, Winfred / Lorber, Martin (Hrsg.): Spielwelt – Weltspiel. Narration, Interaktion und Kooperation im Computerspiel. München: kopaed. S. 135 – 144.
- Gapski**, Harald (2001): Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Gilligan**, Carol (1988): Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. Übersetzerin: Brigitte Stein. München und Zürich: Piper Verlag.
- Glaserfeld**, Ernst von (1997): Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt: Suhrkamp Verlag. Achte Auflage.
- Glaserfeld**, Ernst von (2012): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: Gumin, Heinz / Meier, Heinrich (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. Beiträge von Heinz von Foerster, Ernst von Glasersfeld, Peter M. Hejl, Siegfried J. Schmidt und Paul Watzlawick. München und Zürich: Piper Verlag. S. 9 – 40.
- Götz**, Maya et al. (2012): Wie Kinder und Jugendliche Familien im Brennpunkt verstehen. Forschungsbericht zur Studie ‚Scripted Reality: Familien im Brennpunkt‘. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM).
- Grießinger**, Andreas (1981): Das symbolische Kapital der Ehre. Streikbewegungen und kollektives Bewußtsein deutscher Handwerksgelesen im 18. Jahrhundert. Frankfurt, Berlin und Wien: Ullstein Verlag.
- Grimm**, Petra / **Capurro**, Rafael (Hrsg.) (2010): Computerspiele. Neue Herausforderungen für die Medienethik? Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Grimm**, Petra / **Rhein**, Stefanie (2007): Slapping, Bullying, Snuffing! Zur Problematik von gewalthaltigen und pornografischen Videoclips auf Mobiltelefonen von Jugendlichen. Berlin: Vistas Verlag.
- Groeben**, Norbert (2002a): Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim-München: Juventa. S. 11 – 22.
- Groeben**, Norbert (2002b): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim-München: Juventa. S. 160 – 197.
- Groen**, Maike / **Schröder**, Arne (2014): Crowd Control für die Gaming-Community. Formen der Begegnung mit unerwünschtem Verhalten in MMOGs. In: Kaminski, Winfred / Lorber, Martin (Hrsg.): Spielwelt – Weltspiel. Narration, Interaktion und Kooperation im Computerspiel. München: kopaed. S. 145 – 152.

- Habermas**, Jürgen (1983): Diskursethik. Notizen zu einem Begründungsprogramm. In: Habermas, Jürgen: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 53 – 126.
- Habermas**, Jürgen (1984): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hare**, Richard M. (1983): Freiheit und Vernunft. Übersetzer: Georg Meggle. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hart**, Herbert L. A. (1998): Eine empirische Theorie der Rechtsbegründung. In: Hoerster, Norbert (Hrsg.): Recht und Moral. Texte zur Rechtsphilosophie. Stuttgart: Reclam. S. 109 – 128.
- Heesen**, Jessica (2014): Mensch und Technik. Ethische Aspekte einer Handlungspartnerschaft zwischen Personen und Robotern. In: Hilgendorf, Eric (Hrsg.): Robotik im Kontext von Recht und Moral. Nomos: Baden-Baden. S. 190 – 205.
- Hefner**, Dorothee / **Klimmt**, Christoph (2012): Identifikation mit Computerspiel-Charakteren: Wesen und Funktion. In: Reinecke, Leonard / Trepte, Sabine (Hrsg.): Unterhaltung in neuen Medien. Perspektiven zur Rezeption und Wirkung von Online-Medien und interaktiven Unterhaltungsformaten. Köln: Herbert von Halem Verlag. S. 48 – 64.
- Hegel**, Georg Wilhelm Friedrich (1974a): System der Sittlichkeit. In: Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Frühe politische Systeme. Herausgeber: Gerhard Göhler. Frankfurt, Berlin und Wien: Ullstein Verlag. S. 13 – 102.
- Hegel**, Georg Wilhelm Friedrich (1974b): Jenaer Realphilosophie. In: Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Frühe politische Systeme. Herausgeber: Gerhard Göhler. Frankfurt, Berlin und Wien: Ullstein Verlag. S. 201 - 290.
- Heidbrink**, Horst (2008): Einführung in die Moralpsychologie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Heidt**, Margareta (2012): Gamification: Grundlagen der Implementierung spieltypischer Elemente im Wirtschaftskontext. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.
- Herger**, Mario (2014): Gamification In Human Resources. Volume 3. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Hobbes**, Thomas (2012): Leviathan. Erster und zweiter Teil. Hrsg.: Malte Dießelhorst. Übersetzer: Jacob Peter Mayer. Stuttgart: Reclam.
- Hoerster**, Norbert (1993): Ethik und Moral. In: Birnbacher, Dieter / Hoerster, Norbert (Hrsg.): Texte zur Ethik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Höffe**, Otfried (2007): Lebenskunst und Moral. Oder macht Tugend glücklich?. München: Verlag C. H. Beck.
- Höffe**, Otfried (2013): Ethik. Eine Einführung. München: Verlag C. H. Beck.
- Hofmann**, Wilhelm et al. (2007): Politikwissenschaft. Stuttgart: UTB.
- Honneth**, Axel (2012): Kampf und Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Mit einem neuen Nachwort. Frankfurt: Suhrkamp Verlag. Siebte Auflage (1994/2012).
- Huizinga**, Johan (2013): Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Leipzig: Rowohlt.
- Huizinga**, Johan (2014): Das Spielelement der Kultur. In: Ebeling, Knut (Hrsg.): Das Spielelement der Kultur. Berlin: MSB Matthes und Seitz Berlin Verlagsgesellschaft mbH. S. 18 – 45.
- Hume**, David (2011): An Enquiry Concerning the Principals of Morals. In: Hume, David: The Essential Philosophical Works. Hrsg.: Charlotte R. Brown und William Edward Morris. Wordsworth Editions Limited.
- JIM-Studie 2014**. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12 bis 19-Jähriger in Deutschland. . Herausgeber: Medienpädagogischer Forschungsverbund

- Südwest. Autoren: Sabine Feierabend, Theresa Plankenhorn, Thomas Rathgeb. Online-Quelle: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf14/JIM-Studie_2014.pdf (Stand: 01.11.2015)
- JIM-Studie 2015.** Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12 bis 19-Jähriger in Deutschland. . Herausgeber: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Autoren: Sabine Feierabend, Theresa Plankenhorn, Thomas Rathgeb. Online-Quelle: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf15/JIM_2015.pdf (Stand 03.03.2016)
- Jonas**, Hans (1984): Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Juul**, Jesper (2005): Half-Real: Video Games Between Real Rules and Fictional Worlds. Cambridge, England: MIT Press.
- Kant**, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Hrsg.: Wilhelm Weischedel (1974a). suhrkamp taschenbuchwissenschaft. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Kant**, Immanuel: Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. In: Schriften zur Anthropologie, Geschichtesphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Werkausgabe Band XII. Wilhelm Weischedel (1977a). suhrkamp taschenbuchwissenschaft. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Kant**, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft. In: Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Hrsg.: Wilhelm Weischedel (1974b). Suhrkamp taschenbuch wissenschaft. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Kant**, Immanuel: Kritik der Urteilskraft. In: Kritik der Urteilskraft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Hrsg.: Wilhelm Weischedel (1974c). suhrkamp taschenbuch wissenschaft. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Kant**, Immanuel: Über Pädagogik. In: Schriften zur Anthropologie, Geschichtesphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Werkausgabe Band XII. Wilhelm Weischedel (1977b). suhrkamp taschenbuchwissenschaft. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Kapp**, Karl (2014): The Gamification of Learning and Instruction Game-Based Methods and Strategies for Training and Education. John Wiley & Sons Inc
- Karmasin**, Matthias (2000): Ein Naturalismus ohne Fehlschluß? Anmerkungen zum Verhältnis von Medienwirkungsforschung und Medienethik. In: Rath, Matthias (Hrsg.): Medienethik und Medienwirkungsforschung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 127–148. **Keller**, Helen (2005): The Story of my Life. New York City, USA: Bantam Dell.
- Karmasin**, Matthias (2005): Journalismus: Beruf ohne Moral? Von der Berufung zur Profession. Journalistisches Berufshandeln in Österreich. Wien: Facultas.
- Kathrin (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. Praxis. München: kopaed. S. 199–204.
- Kenngott**, Eva-Maria (2012): Perspektivenübernahme. Zwischen Moralphilosophie und Moralphädagogik. Wiesbaden: VS Springer.
- Kerlen**, Dietrich (2005): Jugend und Medien in Deutschland. Eine kulturhistorische Studie. Herausgeber: Matthias Rath und Gudrun Marci-Boehncke. Weinheim: Beltz.
- Kersting**, Wolfgang (2008): Wirtschaftsethik? – Wirtschaftsethik!. In: Kersting, Wolfgang: Moral und Kapital. Grundfragen der Wirtschaftsund Unternehmensethik. Paderborn: mentis Verlag. S. 9 – 24.
- Keuneke**, Susanne (2005): Qualitatives Interview. In: Mikos, Lothar / Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UKV. S. 254 – 267.
- KIM-Studie 2014.** Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6 bis 13 - Jähriger in Deutschland. Herausgeber: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Autoren: Sabine Feierabend, Theresa Plankenhorn, Thomas Rathgeb. Online-Quelle: <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf14/KIM14.pdf> (Stand. 12.12.2015).

- Klimmt**, Christoph (2006): Computerspielen als Handlung. Dimensionen und Determinanten des Erlebens interaktiver Unterhaltungsangebote. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Klopfer**, Eric / **Osterweil**, Scot / **Salen**, Katie (2009): Moving Learning Games Forward. Obstacles, Opportunities & Openness. Online-Quelle: http://education.mit.edu/wp-content/uploads/2015/01/MovingLearningGamesForward_EdArcade.pdf (Stand: 04.04.2016).
- Knoepffler**, Nikolaus (2010): Angewandte Ethik. Ein systematischer Leitfaden. UTB: Stuttgart.
- Köberer**, Nina (2014): Advertorials in Jugendprintmedien. Ein medienethischer Zugang. München: VS Springer.
- Köberer**, Nina (2015): Medienethik als angewandte Ethik – eine wissenschafts-systematische Verortung. In: Prinzing, Marlis / Rath, Matthias / Schicha, Christian / Stapf, Ingrid (Hrsg.): Neuvermessung der Medienethik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 99 – 113.
- Köberer**, Nina / **Maisenhölder**, Patrick / **Rath**, Matthias: “It is a man’s world ... but it will be nothing without a woman or a girl!” Weibliche Charaktere in digitalen Spielen – medienethische Reflexionen am Beispiel von The Last of Us. In: Paidia. Zeitschrift für Computerspielforschung (15.12.2014). Online-Quelle: <http://www.paidia.de/?p=4624> (Stand: 04.04.2016).
- Köck**, Peter (2002): Handbuch des Ethikunterrichts. Fachliche Grundlagen, Didaktik und Methodik, Beispiele und Materialein. Donauwörth: Auer Verlag.
- Kohlberg**, Lawrence (1987): Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In: Lind, G. / Raschert, J. (Hrsg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 25 – 43.
- Kohlberg**, Lawrence (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg.: Wolfgang Althof. suhrkampaschenbuchwissenschaft. Frankfurt: Suhrkamp Verlag
- Kübler**, Hans-Dieter (1999): Medienkompetenz – Dimensionen eines Schlagwortes. In: Schell, Fred / Stolzenburg, Elke / Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: kopaed. (Reihe Medienpädagogik, 11). S. 25 – 47.
- Kuhn**, Thomas (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kunzeik**, Michael / **Zipfel**, Astrid (2006): Gewalt und Medien: Ein Studienhandbuch. Stuttgart: UTB. 4. Auflage.
- Lehrplan für die bayrische Mittelschule 2004 – Fachprofil Ethik**. Online-Quelle: https://www.isb.bayern.de/download/13280/01lp_eth_fp_r.pdf (Stand: 30.03.2016)
- Locke**, John: Zwei Abhandlungen über die Regierung. Herausgeber: Walter Euchner (1989). 4. Auflage.
- Luck**, Morgan (2009): The gamer’s dilemma: An analysis of the arguments for the moral distinction between virtual murder and virtual paedophilia. In: Ethics and Information Technology (2009) 11. S. 31–36.
- Luck**, Morgan / **Ellerby**, Nathan (2013): Has Bartel resolved the gamer’s dilemma?. In: Ethics Inf Technol (2013) 15. S. 229–233.
- Luhmann**, Niklas (1995): Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Marci-Boehncke**, Gudrun (2008): Intermedialität als perspektivierter Prozess: Von der Wiederentdeckung des Rezipienten in einem vorläufigen Diskurs. In: Lecke, Bodo (Hrsg.): Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 15). Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 79 – 94.
- Marci-Boehncke**, Gudrun / **Rath**, Matthias (2010): Der Gewalt ihre Freiheit. Der Horror-Film als jugendliches Wertkonstrukt. Zugänglich unter medienimpulse-online. Ausgabe

- 2/2010. Online-Quelle: <http://medienimpulse.erz.univie.ac.at/articles/view/215> (Stand 02.03.2016).
- Maturana**, Humberto R. (1970): *Biology of Cognition*. Biological Computer Laboratory Research Report. BCL 9.0 Urbana, USA: University of Illinois.
- Maturana**, Humberto R. (1998): *Biologie der Realität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mayring**, Philipp (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring**, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- McCormick**, Matt (2001): Is it wrong to play violent video games?. In: *Ethics and Information Technology* 3. S. 277–287.
- Meltzoff**, Andrew N. (2005): Imitation and Other Minds: The "Like Me" Hypothesis. In: S. Hurley and N. Chater (Eds.), *Perspectives on Imitation: From Neuroscience to Social Science* (Vol. 2, pp. 55-77). Cambridge, MA: MIT Press, 2005.
- Meyer**, Rolf (1999): Eine kurze Geschichte der TA-Konzepte. In: *TAB Brief* (Dezember 1999). Nr. 17. S. 4 – 11.
- Mill**, John Stuart (2009): *On Liberty. Über die Freiheit*. Englisch/Deutsch. Übersetzer: Bernd Gräfrath. Stuttgart: Reclam.
- Moser**, Heinz (2010): Die Medienkompetenz und die 'neue' erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion. In: Herzig, Bardo et al. (Hrsg.) *Jahrbuch Medienpädagogik* 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS Verlag. S. 59 – 80.
- Nagenborg**, Michael (2010): Einleitung. In: Grimm, Petra / Capurro, Rafael (Hrsg.): *Computerspiele. Neue Herausforderungen für die Medienethik?* Stuttgart: Franz Steiner Verlag. S. 7 – 12.
- Pfeiffer**, Volker (2009): *Didaktik des Ethikunterrichts*. Stuttgart: Kohlhammer. 2. Auflage.
- Pieper**, Annemarie (2007): *Einführung in die Ethik*. Tübingen/Basel: A. Francke, 6. überarbeitete und aktualisierte Auflage.
- Platon**: Kratylos. In: *Platon: Werke in acht Bänden – Band 3 - Griech. /Dt. Die deutsche Übersetzung gemäß der Schleiermacher'schen, teilweise der Hieronymus-Müller'schen und teilweise Neuübersetzung. Griechischer Text aus der Sammlung Budé (Les Belles Lettres, Paris). Herausgeber: Gunther Eigler. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 6. Auflage 2011*
- Platon**: Phaidros. In: *Platon: Werke in acht Bänden – Band 5 - Griech. /Dt. Die deutsche Übersetzung gemäß der Schleiermacher'schen, teilweise der Hieronymus-Müller'schen und teilweise Neuübersetzung. Griechischer Text aus der Sammlung Budé (Les Belles Lettres, Paris). Herausgeber: Gunther Eigler. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 6. Auflage 2011*
- Popper**, Karl (1975): *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Band 1. Der Zauber Platons*. Bern: A. Francke Verlag. 4. Auflage.
- Pörksen**, Bernahrd (2014): *Konstruktivismus. Medienethische Konsequenzen einer Theorie-Perspektive*. München: VS Springer.
- Pörksen**, Bernhard (2015): *Schlüsselwerke des Konstruktivismus. Mit einem Nachwort von Siegfried J. Schmidt*. München: VS Springer. 2. Auflage.
- Power**, F. Clark et al. (1989): *Lawrence Kohlbergs's Approach to Moral Education*. New York, USA: Columbia University Press.
- Prensky**, Marc (2001): *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Prevezanos**, Christoph (2011): *Computer Lexikon 2012*. München: Markt und Technik Verlag.
- Pross**, Harry (1972): *Medienforschung. Film – Funk – Presse – Fernsehen. Das Wissen der Gegenwart*. Carl Habel Verlagsbuchhandlung.

- Rath, Matthias** (1993): Wertorientierung. In: Schorr, Angela (Hrsg.): Handwörterbuch der Angewandten Psychologie. Die Angewandte Psychologie in Schlüsselbegriffen. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag. S. 725-730.
- Rath, Matthias** (2000a): Kann denn empirische Forschung Sünde sein? Zum Empiriebedarf der normativen Ethik. In: Rath, Matthias (Hrsg.): Medienethik und Medienwirkungsforschung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 63–87.
- Rath, Matthias** (2000b): Medienwirkungsforschung in Deutschland – eine Annäherung. In: Kerlen, Dietrich / Kirste, Inka (Hrsg.): Buchwissenschaft und Buchwirkungsforschung (VIII. Leipziger Hochschultage für Medien und Kommunikation). Leipzig: Institut für Medien und Kommunikationswissenschaft. S. 89 – 98.
- Rath, Matthias** (2002): Medienqualität zwischen Empirie und Ethik : zur Notwendigkeit des normativen und empirischen Projekts >>Media assessment<<. In: Karmasin, Matthias (Hrsg.): Medien und Ethik. Stuttgart: Reclam. S. 59 – 76.
- Rath, Matthias** (2003a): Homo medialis und seine Brüder – zu den Grenzen eines (medien-) anthropologischen Wesensbegriffs. In: Manfred Pirner/Matthias Rath (Hrsg.): Homo Medialis. Perspektiven und Probleme einer Anthropologie der Medien (Medienpädagogik interdisziplinär. Band 1). München: Kopaed, S. 17 – 30.
- Rath, Matthias** (2003b): Das Internet – die Mutter aller Medien. In: Huizing, Klaas/Rupp, Horst F. (Hrsg.): Medientheorie und Medientheologie (Symbol – Mythos – Medien). Band 7. Münster: Lit Verlag. S. 59–69
- Rath, Matthias** (2003c): Die medienphilosophische Perspektive: Medien, Wirtschaft, Sinn. In: Altmeyden, Klaus/Dieter/Karmasin, Matthias (Hrsg.): Medien und Ökonomie. Band 1/2. Grundlagen der Medienökonomie. Wiesbaden: VS Verlag. S. 125–139.
- Rath, Matthias** (2010): Empirische Perspektiven. In: Christian Schicha/Carsten Brosda (Hrsg.) (2010): Handbuch Medienethik. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 136-146.
- Rath, Matthias** (2014): Ethik der mediatisierten Welt. Grundlagen und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.
- Rath, Matthias** (2015): „Werte-volle“ Medien? Medienpädagogik zwischen Wertevermittlung und Werturteilskompetenz. In: merz wissenschaft 59,3. 2015. S. 10-18.
- Rath, Matthias / Köberer, Nina** (2013): Vernetzte Identität – Social Web in anthropologischer und ethischer Perspektive. In: RU Heute. 2/2014. S. 4 – 8. Online-Quelle: <http://downloads.bistummainz.de/5/455/1/40592655327023477486.pdf> (Stand 04.04.2016).
- Rawls, John** (1998): Eine Vertragstheorie der Gerechtigkeit. In: Hoerster, Norbert (Hrsg.): Recht und Moral. Texte zur Rechtsphilosophie. Stuttgart: Reclam. S. 197 – 213.
- Reese-Schäfer, Walter** (2001): Kommunitarismus. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Regenbogen, Arnim / Meyer, Uwe** (Hrsg.) (2013): Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Begründet von Friedrich Kirchner und Carl Michaelis. Fortgesetzt von Johannes Hoffmeister. Vollständig neu herausgegeben von Arnim Regenbogen und Uwe Meyer. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Rekus, Jürgen** (1999): Schule als ethischer Handlungsraum. Möglichkeiten und Grenzen ethischer Erziehung in der Schule. In: Ladenthin, Volker / Schilmöller, Reinhard (Hrsg.): Ethik als pädagogisches Projekt. Grundfragen schulischer Werterziehung. Opladen: Leske und Budrich.
- Ring, Sebastian / Funiok, Rüdiger** (2015): Harmloses Als-Ob, nützliches Lebenstraining, problematische Menschenbilder. Braucht es eigene ethische Maximen für Computerspiele? In: Prinzing, Marlis / Rath, Matthias / Schicha, Christian / Stapf, Ingrid (Hrsg.): Neuvermessung der Medienethik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 177 . 190.

- Ring**, Wolf-Dieter / **Weigand**, Verena (2005): Jugendmedienschutz. In: Hütter, Jürgen / Schorb, Bernd: Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed. 4., vollständig neu konzipierte Auflage. S. 186 – 194.
- Rippel**, Philipp (2012): Nachwort. In: Rousseau, Jean-Jacques: Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen. Hrsg./Übersetzer: Philipp Rippel. Reclam: Stuttgart. S. 174 – 214.
- Römpf**, Georg (2008): Platon. Stuttgart: UTB. UTB-Profil.
- Rösch**, Anita (2012): Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER. Wien: Lit Verlag. 3. Auflage.
- Rousseau**, Jean-Jacques (1755/2012): Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen. Hrsg./Übersetzer: Philipp Rippel. Reclam: Stuttgart.
- Rousseau**, Jean-Jacques (1762/1971): Der Gesellschaftsvertrag. Stuttgart: Reclam.
- Ruffing**, Reiner (2007): Einführung in die Geschichte der Philosophie. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH & Co Verlags-KG, 2., durchgesehene Auflage
- Schellong**, Marcel (2014): Das Problem mit dem Toilettenschild. Zu Repräsentation und Simulation von Geschlecht im Computerspiel. Online-Quelle: <http://www.paidia.de/?p=5262> (Stand: 01.01.2016).
- Schmidt**, Siegfried J. (1995): Sprache, Kultur und Wirklichkeitskonstruktion(en). In: Fischer, Hans Rudi (Hrsg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus. Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma. Heidelberg: Karl Auer. S. 239 – 251.
- Schnädelbach**, Herbert (1992): Philosophie als Aufklärung und als Wissenschaft. In: Schnädelbach, Herbert (Hrsg.): Zur Rehabilitierung des animal rationale. Frankfurt a.M. S. 372 – 386.
- Schorb**, Bernd (2005): Medienkompetenz. In: Hütter, Jürgen / Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollständig neu konzipierte Auflage. München: kopaed. S. 257 – 262.
- Schorb**, Bernd (2009): Medienaneignung. In: Schorb, Bernd / Anfang, Günther / Demmler, Kathrin (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik – Praxis. München: kopaed. S. 182 – 186
- Schulz-Zander**, Renate. / **Tulodziecki**, Gerhard (2009): Pädagogische Grundlagen für das Online-Lernen. In: Issing, L. J. / Klimsa, P. (Hrsg.): Online-Lernen – Handbuch für Wissenschaft und Praxis. München: Oldenbourg-Verlag. S: 35 - 45.
- Schwaabe**, Christian (2010a): Politische Theorie 1. Von Platon bis Locke. Paderborn: Wilhelm Fink. 2., durchgesehene Auflage.
- Schwaabe**, Christian (2010b): Politische Theorie 2. Von Rousseau bis Rawls. Paderborn: Wilhelm Fink. 2., durchgesehene Auflage.
- Schwarz**, Angela (2015): Game Studies und Geschichtswissenschaft. In: Sachs-Hombach, Klaus / Thon, Jan-Noel (Hrsg.): Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung. Magdeburg: Herbert von Halem Verlag. S. 398 – 447.
- Seddon**, Robert Francis John (2013): Getting ‘virtual’ wrongs right. Ethics Inf Technol (2013) 15. S. 1 – 11.
- Shannon**, Claude E. / **Weaver**, Warren (2008): Mathematische Grundlagen der Informationstheorie. In: Engell, Lorenz / Fahle, Oliver / Neitzel, Britta / Pias, Claus / Vogel, Joseph (Hrsg.): Kursbuch Medienkultur: Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard: Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard. München: Deutsche Verlags-Anstalt DVA. 6. Auflage. S. 446 – 449.
- Sicart**, Miguel (2009): The Ethics of Computer Games. Massachusetts Institute of Technology University Press Group.
- Sicart**, Miguel (2013): Beyond Choices. The Design of Ethical Gameplay. Massachusetts Institute of Technology: University Press Group.

- Singer**, Marcus Georgie (1975): Verallgemeinerung in der Ethik. Zur Logik moralischen Argumentierens. Übersetzer: Claudia Langer und Brigitte Wimmer. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Spaemann**, Robert (2006): Personen. Versuche über den Unterschied zwischen 'etwas' und 'jemand'. Stuttgart: Klett-Cotta / J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger. Dritte Aufl. 2006.
- Spitzer**, Manfred (2006): Vorsicht Bildschirm!: Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. München: Deutscher Taschenbuch Verlag
- Spitzer**, Manfred (2014): Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer.
- Standop**, Jutta (2005): Werte-Erziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Weereziehung. München: Beltz Verlag.
- Strikwerda**, Litska (2012): Theft of virtual items in online multiplayer computer games: an ontological and moral analysis. In: Ethics Inf Technol (2012) 14. S. 89–97.
- Süss**, Daniel / **Lampert**, Claudia / **Wijnen**, Christine W. (2013): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. München: VS Springer. 2. Auflage.
- Tavinor**, Grant: The Art of Videogames. Jefferson, North Carolina: Mc Farland 2009.
- Theunert**, Helga (2009): Medienkompetenz. In: Schorb, Bernd / Anfang, Günther / Demmler, **Thyen**, Anke (2002): „Ethik“ – ein Schul- und Studienfach zwischen Anspruch und Aufgaben. In: Karl-Heinz Fingerhut/Hartmut Melenk/Matthias Rath/Gerd Schweizer (Hg.): Perspektiven der Lehrerbildung – das Modell Baden--Württemberg. 40 Jahre Pädagogische Hochschulen. Freiburg im Breisgau: Fillibach. S.179-189.
- Thyen**, Anke (2007): Moral und Anthropologie. Untersuchungen zur Lebensform ‚Moral‘. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Thyen**, Anke (2014a): Vorstellungen haben keine Streifen. Hintergründe zum Problem paraoptischer Fehlschlüsse in der Didaktik.. In: Sowa, Hubert / Glas, Alexander / Miller, Monika (Hrsg.), Bildung der Imagination, Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen Oberhausen: Athena, S. 99 – 109.
- Thyen**, Anke (2014b): Vorstellungsbildung als didaktisches Prinzip Beispiel einer methodischen Operationalisierung im Philosophie- und Ethikunterricht. In: Sowa, Hubert / Glas, Alexander / Miller, Monika (Hrsg.), Bildung der Imagination, Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen Oberhausen: Athena, S. 647 – 656.
- Thyen**, Anke (2015): Ethikunterricht. In: WiReLex – Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet. Hg. von Mirjam Zimmermann/Heike Lindner. 2015 Online-Quelle: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100092/> (Stand: 01.03.2016).
- Tomasello**, Michael (2011): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Tomasello**, Michael (2012): Warum wir kooperieren. Berlin: Suhrkamp Verlag editionunseld.
- Trepte**, Sabine / **Reinecke**, Leonard (2013): Medienpsychologie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tugendthat**, Ernst (2012): Vorlesungen über Ethik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tulodziecki**, Gerhard (1998): Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe. In: Pädagogische Rundschau. Jg. 52, H. 6. S. 693 – 709.
- Tulodziecki**, Gerhard (2007): Medienbildung – welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler im Medienbereich erwerben und welche Standards sie erreichen sollen. In: Winkel, Jens (Hrsg.): Standards in der Medienbildung. Paderborn: Paderborner Lehrerbildungszentrum Universität Paderborn. S. 9 – 33.
- Waddington**, David I. (2007): Locating the wrongness in ultra-violent video games. In: M.J. van den Hoven (Ed.): Ethics and Information Technology 9 (2007). Pp. 121–128.
- Wallace**, Lee (2007): Zur Entdeckung der Homosexualität: Interkulturelle Vergleiche und die Geschichte der Sexualität. In: Aldrich, Robert (Hrsg.): Gleich und anders. Eine globale

- Geschichte der Homosexualität. Übersetzer: Benjamin Schwarz. Hamburg: Murrmann Verlag GmbH. S. 249 – 270.
- Warwitz, Siegbert A. / Rudolf, Anita** (2014): Vom Sinn des Spielens. Reflexionen und Spielideen. Baltmannsweiler. 3. Auflage.
- Watzlawick, Paul** (2012): Wirklichkeitsanpassung oder angepaßte >>Wirklichkeit<<? Konstruktivismus und Psychotherapie. In: Gumin, Heinz / Meier, Heinrich (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. Beiträge von Heinz von Foerster, Ernst von Glasersfeld, Peter M. Hejl, Siegfried J. Schmidt und Paul Watzlawick. München und Zürich: Piper Verlag. S. 89 – 108.
- Weber, Max** (1922/1999): Wirtschaft und Gesellschaft. Online-Quelle: <http://www.unilibrary.com/ebooks/Weber,%20Max%20-%20Wirtschaft%20und%20Gesellschaft.pdf> (Stand: 02.01.2016).
- Weber, Stefan** (2002): Konstruktivismus und Non-Dualismus. Systemtheorie und Distinktionstheorie. In: Scholl, Armin (Hrsg.): Systemtheorie und Konstruktivismus in der Kommunikationswissenschaft. Konstanz: UVK. S. 21 – 36.
- Wittgenstein, Ludwig** (1953/2006): Philosophische Untersuchungen. In: Tractatuslogico-philosophicus. Tagebücher 1914 – 1916. Philosophische Untersuchungen. Werkausgabe Band 1. Frankfurt: Suhrkamp Verlag. Erste Auflage: 1984.
- Wittgenstein, Ludwig** (1958): Das Blaue Buch. Eine philosophische Betrachtung. Werkausgabe Band 5. Frankfurt/M., 7. Aufl. 1997.
- Wunden, Wolfgang** (1999): Freiheitliche Medienmoral. Konzept einer systematischen Medienethik. In: Funiok, Rüdiger / Schmälzle, Udo F. / Werth, Christoph H. (Hrsg.): Medienethik – die Frage nach Verantwortung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 35 – 55.
- Zaremba, Jutta** (2010): Heldinnen in Computerspielen. In: Grimm, Petra/Capurro, Rafael (Hrsg.): Computerspiele – Neue Herausforderungen für die Ethik? Stuttgart: Franz Steiner Verlag. S. 85-91.
- Zils, Daniel** (2014): Minecraft.edu. Erstellung von Lernszenarien mit Hilfe von Minecraft. Bericht über ein medienpädagogisches Projekt. In: Kaminski, Winfred / Lorber, Martin (Hrsg.): Spielwelt – Weltspiel. Narration, Interaktion und Kooperation im Computerspiel. München: kopaed. S. 185 – 194.

Internetseiten

Alle Seiten wurden am 04.04.2016 nochmals positiv auf ihre Erreichbarkeit überprüft, sodass auf ein „(Stand: 04.04.2016)“ hinter den jeweiligen Seiten verzichtet wurde.

www.anawak-spiel.de

www.biu-online.de

www.classcraft.com/de

www.education.minecraft.net

www.gamasutra.com

www.gamestar.de

www.minecraft.net

www.minecraftforum.de

www.minecraft-installer.de

www.minecraftmods.com

www.npd.com

www.seriousgames.de

www.twitch.tv

www.usk.de

www.wir-ernten-was-wir-saeen.de

Screenshots der Internetseiten



Ethics Of Game Design

By Dean Takahashi



When it comes to the ethical choices that game developers make when they decide what to put into their creations, they face the same moral issues that artists in any other communications medium face. They must struggle with balancing their rights to free expression with the tastes of consumers and be concerned about the effects their content has on their audience. While it's easy for games to enlighten and enliven the human experience, they are still a form of media and expression, and thus possessed of the ability to influence those that play them.

But because videogames are a newer medium, game designers are still struggling with what kind of ethics code they should adopt. Legally, games qualify as a form of expression that is protected under the First Amendment. In a recent court case in Washington, a judge tossed out a state law that restricted the sales of M-rated games to minors, particularly games that depicted violence against law-enforcement officers. The judge noted that games qualified as speech, but he also noted how ridiculous it would be to try to sort out whether violence against law enforcement occurs in games such as *Age of Empires*, in which Roman centurions might be interpreted as law enforcers.

Value judgments about which games are unethical depend on the eye of the beholder. And the gravity of the debate depends on what games really are. If they are just a form of entertainment, then they need not pay more attention to ethics than movies do. If they are works of art, then they should be held to higher standards. In other words, it is the design goals themselves that put ethical limits on game designers.



http://www.gamasutra.com/view/feature/2181/ethics_of_game_design.php?print=1;
[Eingesehen am 06.01.2016]


[Subscribe](#)
[Contact](#)
[Client Login](#)
US


[Products & Solutions](#)
[Industry Expertise](#)
[About NPD](#)
[News](#)
[Worldwide](#)

[Home](#) > [News](#) > [Press Releases](#) > [2015](#) > Kids Move Away From Home Computers For Gaming In Drove

Kids Move Away From Home Computers For Gaming In Drove

[Learn More](#)

Complete this form to let us know you'd like to hear from an NPD representative.

PORT WASHINGTON, NY, September 23, 2015 – According to *Kids and Gaming 2015*, the latest report from global information company, [The NPD Group](#), mobile devices are now the devices most used for gaming among kids ages 2-17 (63 percent).

This shift has occurred as now only 45 percent of kids ages 2-17 are gaming on a home computer, down 22 percentage points since 2013. This decline is seen among all of the kid age groups, but is most pronounced among those ages 2-5.

<https://www.npd.com/wps/portal/npd/us/news/press-releases/2015/kids-move-away-from-home-computers-for-gaming-in-drove/> [Eingesehen am 06.01.2016]

Gothic 3: Götterdämmerung - Jowood beantwortet Fragen der Community

Dass das Gothic-3-Addon Götterdämmerung fehlerhaft veröffentlicht worden ist, ist den Fans ebenso bewusst wie dem verantwortlichen Publisher Jowood. Nach einem ersten offiziellen Statement heute Morgen hat sich der Hersteller nun den unbequemen Fragen der Gothic-Community gestellt. Wo wurde gespart? Warum hat man nicht aus den Fehlern des Hauptprogramms gelernt? Wie sieht die künftige Unterstützung von Götterdämmerung aus?

Von GameStar Redaktion | Datum: 28.11.2008

 [Kommentare](#) (99)

  0



1. Frage: Warum ist nach dem total verbuggten Gothic 3 jetzt ein noch verbuggteres Gothic 3-Addon auf den Markt geworfen worden?

Michael Kairat, Projektleiter von Gothic 3:

Götterdämmerung: Wir wollten den Fans unbedingt -- vielleicht auch krampfhaft -- noch dieses Jahr ein Addon liefern, welches die hervorragende Geschichte eines Helden weiter erzählt, die in Deutschland wohl als einzigartig zu bezeichnen ist.

http://www.gamestar.de/interviews/1951513/gothic_3_goetterdaemmerung.html [Zugriff am 14.02.2016]



List of Prohibited Games

This page is a living document covering all games prohibited from broadcast on Twitch.

Notice an error or have feedback for this article? [Let us know!](#)

Below is a list of games that are currently prohibited from broadcast on our services. We have determined that the content or focus of these specific games violate our [Terms of Service](#) or [Rules of conduct](#), thus we do not allow them to be broadcast in any capacity.

3DXChat
Artificial Girl 1, 2, & 3
Artificial Academy 1 & 2
Battle Rape
BMX XXX
Cobra Club
Criminal Girls
Dramatical Murder
Grezzo 1 & 2
HunieCam Studio
HuniePop
Kamidori Alchemy Meister
Purin to Ohuro
RapeLay
Rinse and Repeat

<http://help.twitch.tv/customer/portal/articles/1992676-list-of-prohibited-games> [Zugriff am 15.02.2016]

Rules of Conduct

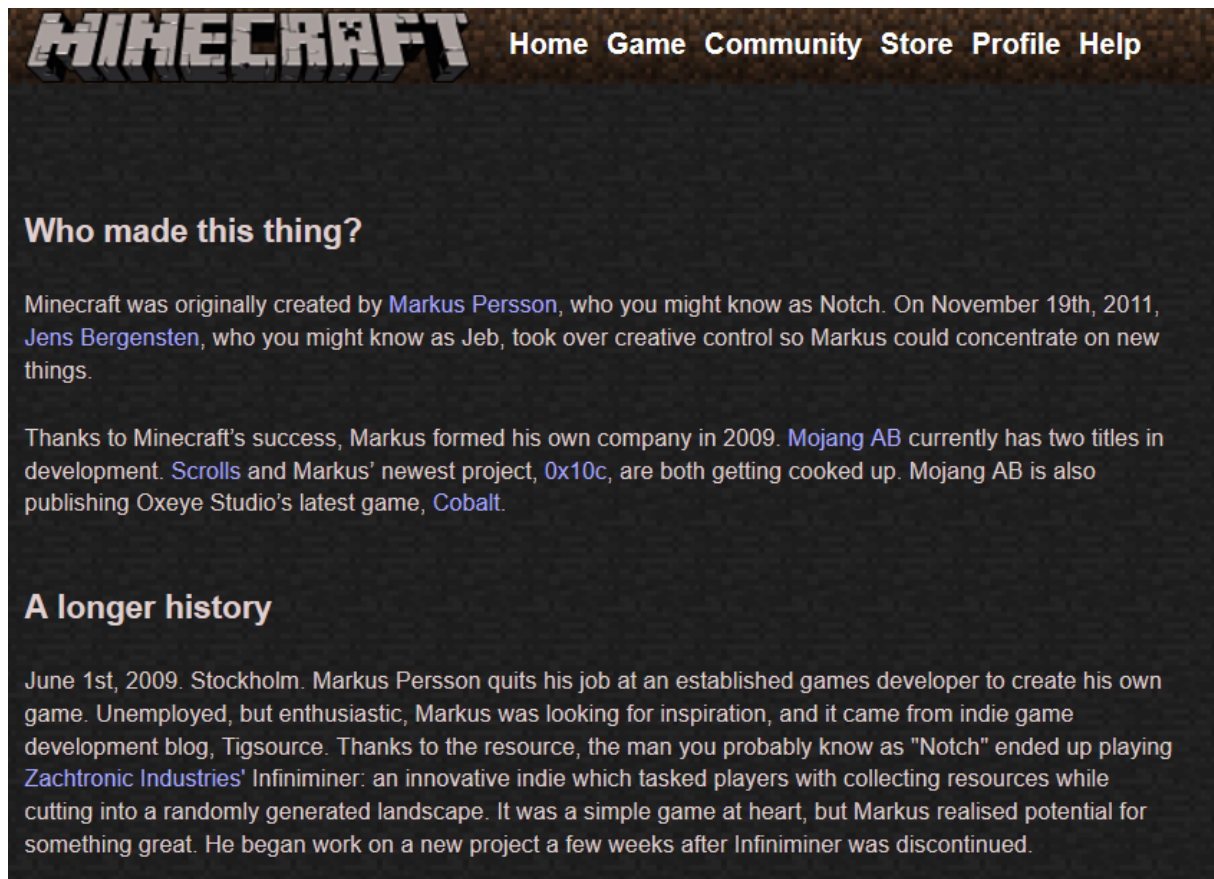
Last modified on **11/20/2015**

At Twitch, our mission is to provide the best social video platform created by the community where broadcasters and viewers can interact in real time. To achieve this goal, we ask that all users participate in such a way that promotes a safe and positive experience for our global audience.

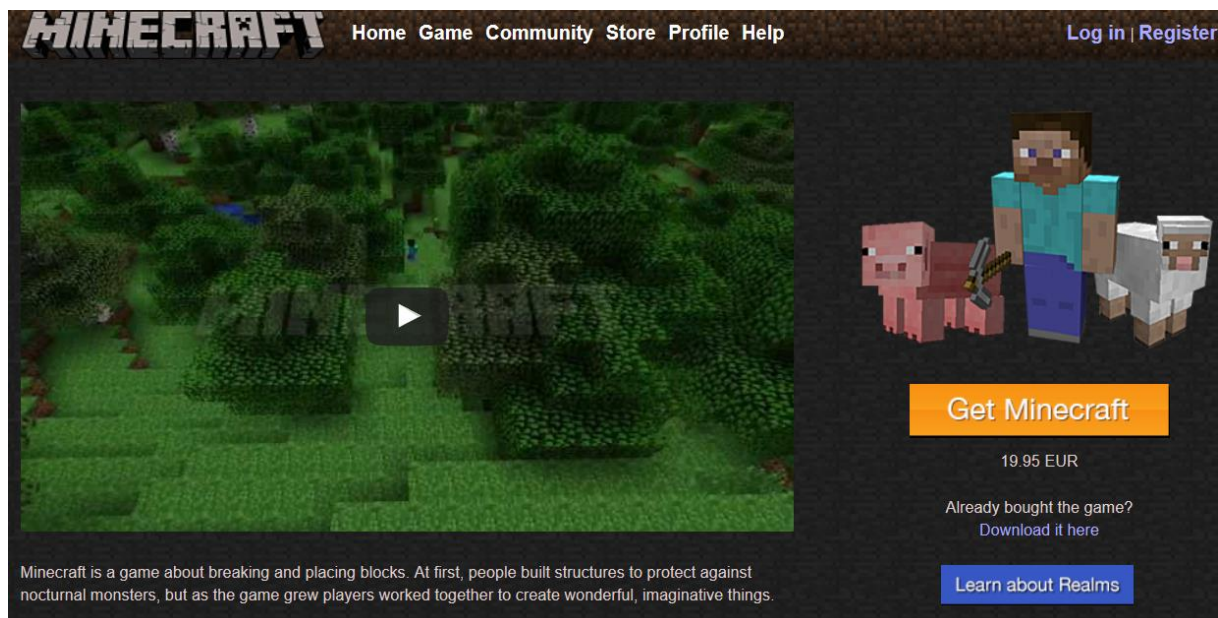
To protect the integrity of our community, as the provider of the service, we at Twitch reserve the right to suspend any account at any time for any conduct that we determine to be inappropriate or harmful. You are free to appeal your suspension, but we are not required to provide a reason for our decision.

For minor first and second suspensions, your access to the site will be restricted for 24 hours, but there is no fixed time for the length of subsequent suspensions or suspensions for severe violations. We will consider appeals to indefinite suspensions based on our review of your conduct, account standing, and any other information we have. Our Customer Support &


<http://www.twitch.tv/user/legal?page=rules-of-conduct> [Zugriff am 15.02.2016]



www.minecraft.net/game [Zugriff am 26.02.2016]



www.minecraft.net [Zugriff am 26.02.2016]



**Minecraft
Modinstaller**

WIE GEHT'S?
DOWNLOAD
MODS
SUPPORT
ENGLISH


Alle Mods im Überblick

Modnamen suchen


...sortiert nach **Modname** / **Minecraft Version**



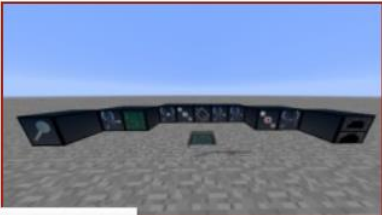
3D Furnace




AbyssalCraft




Advanced Capes



craft-installer.de...





Advanced Lightsabers





Advanced Mod Preview

<http://www.minecraft-installer.de/mods.php> [Zugriff am 26.02.2016]



Home



Default Improvements


New Content


Tools & Optimisations

MinecraftMods.com uses cookies. By continuing to use this site, you are agreeing to our use of cookies.
Got it!



MINECRAFTMODS.COM




Road Mod


Minecraft 1.8
papertazer
more info

The Road Mod is a great way to make proper roads and sidewalks in Minecraft while also adding signs, barriers and traffic lights! Asphalt blocks are slightly...





Popular Mods


TooManyItems
Furniture Mod
VoxelMap
Millenaire


Minecraft Guides

Install Minecraft Forge
Install mods for Minecraft For
Install Single Player Command


Minecraft Sites

Minecraft Skins
Minecraft Servers
Minecraft Crafting
Minecraft Texture Packs


Like us on Facebook

<http://www.minecraftmods.com/> [Zugriff am 26.02.2016].

XCVIII

[Empfehlungen](#)[Preise](#)[Überblick](#)[REGISTRIEREN](#)[EINLOGGEN](#)

Machen Sie Ihren Unterricht unvergesslich

<http://www.classcraft.com/de/> [Zugriff am 27.02.2016]

[Empfehlungen](#)[Preise](#)[Überblick](#)[REGISTRIEREN](#)[EINLOGGEN](#)

Classcraft funktioniert, weil es:



Die Motivation der Schülerinnen und Schüler

durch echte Risiken und Belohnungen erhöht.

Sinnvolle Zusammenarbeit lehrt,

indem die Schülerinnen und Schüler in Teams arbeiten und

<http://www.classcraft.com/de/overview/> [Zugriff am 27.02.2016]



Energiespiel

Wie sieht dein Energiemix der Zukunft aus?



Nächste Aktionen



GENERATIONENGE
2015-2016
am 01.06.2016


→ ZUR AKTION

→ ALLE ANZEIGEN

<http://www.wir-ernten-was-wir-saen.de/energiespiel/> [Zugriff am 27.02.2016]



<http://www.anawak-spiel.de/> [Zugriff am 27.02.2016]


SeriousGames.de
 Das Portal für spielbasierte Wissensvermittlung

NEWS

ÜBER SERIOUSGAMES.DE

Game-Jugend-Bildung

Medienpädagogik

Didaktik

Wissenschaft

Game-Erwachsenen-Bildung

Serious Games

Abgrenzung

Simulationen/ Planspiele

In Simulationen und Planspielen werden Branchen verschiedenster Arten und Szenerien interaktiv abbildbar und vor allem erlebbar gemacht.

Hier eine kleine Auswahl auf dem Markt befindlicher Lösungen:

“Business Success”, PIXELearning
[mehr hier...](#)

“Der Virtuelle Supermarkt”, Deutscher Fachverlag
[mehr hier...](#)

http://www.seriousgames.de/?page_id=271 [Zugriff am 28.02.2016]



BIU
 Bundesverband Interaktive
 Unterhaltungssoftware

- SPI
- SIT
- KOI

START | VERBAND | THEMEN | **FAKTEN** | PRESSE | BIU.DEV & BIU.NET

Suchbegriff

Marktzahlen 1. Halbjahr 2015

Kauf: Umsatz digitale Spiele

Umsatz mit Spiele-Apps

Marktwachstum (Konsolen)

Kauf per Download

Anteil der Umsätze mit Spiele-Apps am Gesamtumsatz der App-Stores in Deutschland

eSports Bekanntheit

Marktzahlen 2014

Marktzahlen 1. Halbjahr 2014

Marktzahlen 2013

Archiv

Arbeitsmarkt

BIU Sales Award

Spielgeschichte

Sie sind hier: BIU – Bundesverband Interaktive Unterhaltungssoftware > Fakten > Marktzahlen 1. Halbjahr 2015 > Kauf: Umsatz digitale Spiele > **Kauf: Umsatz digitale Spiele**

Deutscher Gesamtmarkt für digitale Spiele im ersten Halbjahr 2015

Wachstum digitale Spiele

+8%

2014
(1. Halbjahr)

2015
(1. Halbjahr)

<http://www.biu-online.de/de/fakten/marktzahlen-1-halbjahr-2015/kauf-umsatz-digitale-spiele/kauf-umsatz-digitale-spiele.html> [Zugriff am 28.02.2016]



Die USK

- › Über uns
- › Grundlagen
- › Mitglieder
- › Team

Prüfverfahren

- › Prüfverfahren
- › Alterskennzeichen
- › Genres
- › Statistik

Service

- › Presse
- › Publisher
- › FAQs
- › gamescom

Titelsuche

- › Aktuell geprüft
- › Titelsuche

<http://www.usk.de/pruefverfahren/alterskennzeichen/> [Zugriff am 28.02.2016]

Digitale Spiele (Entwickler in Klammern)

Anno 1404 (2009). Related Designs.

Call of Duty: Modern Warfare 2 (2009). Infinity Ward.

DayZ (2013). Bohemia Interactive.

Don't starve together! (2015). Klei Entertainment.

Gothic 3: Götterdämmerung (2008). Trine Games.

Grand Theft Auto 5 (2013). Rockstar Games.

Hatred (2015). Destructive Creations.

Hitman: Absolution (2012). IO Interactive.

Minecraft (2009). Mojang Studio.

Skyrim (2011). Bethesda Game Studios.

SPACEWAR! (1962). Steve Russell.

This War of Mine (2014). 11 Bit Studios.

12. Eigenständigkeitsversicherung

Verbindliche Versicherung Gemäß § 13 Abs. 4 und Abs. 6 GHPO I 2003 / § 13 Abs. 3 und 5 RPO I 2003 versichere ich, dass ich diese Wissenschaftliche Hausarbeit selbständig gefertigt habe und die angegebenen Quellen und Hilfsmittel in einem vollständigen Verzeichnis enthalten sind. Alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, gegebenenfalls auch elektronische Medien, wurden eindeutig unter Angabe der Quellen als Entlehnung gekennzeichnet. Die Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck der ersten Seite belegt. In vollständiger Fassung kann ich sie gedruckt bzw. auf einem elektronischen Speichermedium im PDF-Format auf Nachfrage nachreichen. Außer den genannten wurden keine Hilfsmittel verwendet.

.....

Ort, Datum

.....

Unterschrift (Vor- und Zuname)

Im Falle der Aufbewahrung meiner Wissenschaftlichen Hausarbeit beim Fach oder im Staatsarchiv erkläre ich

☐ mein Einverständnis,

☐ nicht mein Einverständnis,

dass die Arbeit Benutzern zugänglich gemacht wird.

.....

Ort, Datum

.....

Unterschrift (Vor- und Zuname)